

ALINE DE SOUZA MANDELI

**FÁBRICA DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR: A
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (2003-2014)**

Dissertação submetida ao programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Olinda
Evangelista

FLORIANÓPOLIS (SC)
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mandeli, Aline de Souza

FÁBRICA DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR : A
Universidade Aberta do Brasil (2003-2014) / Aline de Souza
Mandeli ; orientadora, Olinda Evangelista - Florianópolis,
SC, 2014.
262 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Política educacional (2003-2014). 3.
Formação de professores. 4. Educação a distância. 5.
Universidade Aberta do Brasil. I. Evangelista, Olinda. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“FÁBRICA DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR: A UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL (2003-2014)”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 25/08/2014

Dra. Olinda Evangelista (UFSC-Orientadora)

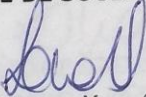
Dra. Raquel Goulart Barreto (UERJ-Examinadora)

Dra. Elizabeth Faria da Silva (UFSC-Examinadora)

Dra. Marileia Maria da Silva (UDESC-Examinadora)

Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia (UFSC-Suplente)

ALINE DE SOUZA MANDELI


Prof. Luciane Maria Schlindwein
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1548/GR/2013

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos que de alguma forma contribuíram para que este trabalho se concretizasse. Primeiramente quero agradecer aos meus pais Sueli e Antônio pelo apoio, amor, carinho, conforto, pois mesmo de longe são presença constante em sentimentos e pensamentos. À minha irmã Amanda, amiga e companheira de todas as horas. Saibam que a distância só fortaleceu o amor que sinto por vocês. Vocês são minha base e meu sustento.

Aos familiares Ivanilde, José, Francisco, Silvana, Gelson, Guilherme e Leonardo, que sempre me apoiaram e torceram por mim. Ao Luciano que considero meu irmão.

Ao Alison, meu amor e amigo, por sempre acreditar no meu trabalho e incentivar na realização do mestrado. Obrigada pelo seu amor e compreensão neste momento tão intenso e importante. Você foi parte fundamental na realização deste sonho.

Aos amigos Luciana e Rodrigo que, por circunstâncias da vida, voltamos a encontrar aqui em Florianópolis depois de muitos anos. Foi muito bom retomar a nossa amizade. Vocês nos acolheram e ajudaram na adaptação. É muito bom ter vocês conosco.

Aos amigos que fiz aqui em Florianópolis, Karine, Arilton e Jéssica, Ivelã e Willian, Aldani e Beto. À Cristiane minha companheira de caminhadas no horto, pelos conselhos, carinho e apoio.

Agradeço em especial à minha orientadora Olinda Evangelista, por seu carinho, atenção, apoio, incentivo, dedicação, paciência e respeito pelo meu trabalho. Saiba que suas imensas contribuições não se restringem às orientações, mas também a todos os momentos compartilhados. Até mesmo antes do mestrado quando estudei seus textos na graduação da UEL. Muito obrigada!

Aos amigos de turma, Jéssica, Aldani, Karine, Allan, Claudemir, Imaculada e Cristiane, por todos os momentos de discussão, apoio e companheirismo. Não teria conseguido sem a presença de vocês. Tenho certeza que construímos uma amizade.

Ao *Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho* (GEPETO) pelos grandes momentos de conhecimento proporcionados. Este trabalho não seria o mesmo sem a contribuição deste grupo. Às professoras do GEPETO, Eneida Shiroma, Rosalba Garcia e Maria Helena Michels, por todo apoio e incentivo. Aos colegas do GEPETO, principalmente Jocemara Triches, Joana D'arc Vaz e Kamille Vaz.

À banca examinadora, tanto a composta para a qualificação, quanto a da defesa: Rosalba Garcia, Marileia Maria da Silva, Raquel

Goulart Barreto e Elizabeth Faria da Silva. As contribuições foram excelentes.

À Renata Soares da Silva por ter coletado os Microdados do Censo do Ensino Superior.

Agradeço também às duas pessoas especiais que participaram do início da minha vida acadêmica: a professora Marta Fávaro, da Universidade Estadual de Londrina, e Adriana Rodrigues de Oliveira, pela amizade duradoura.

Por fim, agradeço à Capes que possibilitou minha dedicação exclusiva ao mestrado, concedendo uma bolsa de estudos.

Meus sinceros agradecimentos a todos!

“Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.”

Bertolt Brecht

RESUMO

Nesta pesquisa, discutimos as políticas de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior na modalidade a distância (EaD). O recorte temporal analisado, 2003-2014, abrange os Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014), do Partido dos Trabalhadores (PT). Analisamos as mudanças no processo formativo e nas características do professor e a abrangência quantitativa da EaD, principalmente do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). O período estudado caracteriza-se pela expansão da formação de professores na modalidade EaD, iniciada no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), momento em que ocorreu a reforma do Estado e da Educação. Para a realização da pesquisa, três procedimentos metodológicos foram encaminhados. Realizamos um levantamento e análise da produção acadêmica relacionada ao tema, no período de 2007 a 2014. Posteriormente, investigamos e analisamos documentos referentes à formação inicial de professores na modalidade EaD, de Organizações Multilaterais (OM), como Unesco e Banco Mundial, e nacionais. Apresentamos e discutimos dados quantitativos referentes à EaD, com ênfase naqueles relacionados à UAB. Trabalhamos com os dados dos Resumos Técnicos, Sinopses e Microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no *site* Painel do MEC e no *Censo EaD.br*. Constatamos que vêm ocorrendo modificações no *lôcus* de formação do professor e no processo formativo. Percebemos que as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam licenciaturas na modalidade EaD no Brasil estão em consonância com as recomendações de OM para os países periféricos e para professores. As OM orientam que os professores não precisam necessariamente ser formados em universidades tradicionais, mas em “instituições técnicas”, nos termos da Unesco, ocorrendo, assim, um distanciamento da produção do conhecimento. De tal modo, a formação inicial do professor é aligeirada, pragmática, instrumental, voltada às necessidades escolares em sentido estrito e pautada em competências e habilidades. Pretende-se transformar o professor em um animador, contextualizador das questões dos alunos e facilitador da aprendizagem. Estas transformações são decorrentes da *reconversão do professor*, requeridas pela reestruturação produtiva, exigindo sua adaptação às necessidades do capital. Averiguamos também que a EaD viabiliza a abertura de um nicho de mercado ligado às matrículas em cursos de graduação no âmbito privado. Consequentemente existe demanda para o

comércio de computadores, *softwares*, dentre outros. Outra conclusão é que a EaD, em geral, e a UAB, especificamente, fazem parte das políticas para certificação de professores em massa, industrialização e sucateamento do ensino superior. A UAB se estrutura como uma grande *fábrica de formação de professores*, ideia assentada na organização descentralizada do sistema UAB, no alto número de matrículas de licenciaturas, nos princípios formativos que a regem e até mesmo em seu conceito. O termo *fábrica* aparece no *Projeto Universidade Aberta do Brasil*, documento que institui o sistema, demonstrando como a formação de professores tem sido tratada nas políticas dos Governos Lula e Dilma. Tais políticas são amparadas por um discurso retórico de democratização do ensino superior e acesso às tecnologias. Entretanto, tal discurso diz respeito à construção de um consenso em torno da consolidação da EaD que concorre para os interesses do capital.

Palavras-chave: Política educacional (2003-2014). Formação de professores. Educação a distância. Universidade Aberta do Brasil. Governo Lula.

ABSTRACT

We discuss in this research the initial formation policies for teachers aiming basic schooling in higher education, distance learning (EaD) modality. The time frame analyzed, 2003-2014, covers Lula's (2003-2010) and Dilma's (2011-2014) governments, from Worker's Party (PT). We analyzed the changes in the formation process and in the teacher's features and the quantitative scope of EaD, especially from the program Universidade Aberta do Brasil (UAB). The period studied is characterized by the expansion of the formation of teachers in the EaD modality, initiated in Fernando Henrique Cardoso's (FHC) (1995-2002) government, from Party of Brazilian Social Democracy (PSDB), moment in which occurred the State's and Education's reform. For the realization of the research, three methodological procedures were referred. We conducted a survey and an analysis of the academic production related to the theme, in a period from 2007 to 2014. Subsequently, we investigated and analyzed documents related to initial formation of the teachers in distance learning (EaD) modality, from Multilateral Organizations (MO), such as Unesco and World Bank, and nationals. We presented and discussed qualitative data regarding EaD, with emphasis in those related to UAB. We worked with the data from the Technical Abstracts, Summaries and microdata from the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), in the website Painel do MEC and in *Censo EaD.br*. We noted that changes have been occurring in the teacher's formation *locus* and in the formative process. We perceived that the Higher Education Institutions (HEI) that offer teaching courses in EaD modality are in consonance with MO's recommendations for the peripheral countries and for teachers. The MO suggest that the teachers need not to be necessarily formed in traditional universities, but rather in "technical institutions", in the terms from Unesco, occurring, then, a deviation from the production of knowledge. Insomuch, the teacher's initial formation is hasty, pragmatic, instrumental, in function of the school needs in strict sense and grounded in skills and abilities. It is intended to transform the teacher in an animator, responsible for contextualizing the student's issues and facilitating their learning. These changes are due to the *teacher's reconversion*, required for the productive reconstruction, demanding his adaptation the needs of capital. We also noticed that EaD allows the opening of a market niche linked to the enrollments in undergraduate courses in the private sphere. Consequently there is a demand for the commerce of computers, *softwares*, among others.

Another conclusion is that EaD, in general, and the UAB, specially, are part of the mass certification of teacher's policy, industrialization and scrapping of higher education. The UAB is structured as a large factory that *forms teachers*, idea developed in the decentralized organization of the UAB system, in the high number of enrollments in teaching courses, in the formative principles which govern it and is even in its concept. The term *factory* appears in the *Projeto Universidade Aberta do Brasil*, document that establishes the system, demonstrating how the formation of teachers has been treated in the policies of Lula's and Dilma's governments. Such policies are supported by a rhetorical discourse of democratization of higher education and access to technologies. However, such discourse concerns the construction of a consensus regarding the consolidation of EaD, which heads for the interests of capital.

Key-words: Educational policy (2003-2014). Formation of teachers. Distance learning. Universidade Aberta do Brasil. Lula's Government.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Esquema da articulação entre as IES e polos da UAB – 2014	210
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tópicos das três versões do documento Referenciais de qualidade para educação superior a distância - 1998c-2003-2007d	94
Quadro 2 - Dissertações e teses - (2007-2013)	257
Quadro 3 - Artigos em periódicos - (2007- 2013).....	258
Quadro 4 - Artigos publicados em periódicos - (2007- 2013)	259
Quadro 5 - Trabalhos apresentados na ANPEd - (2007-2012)	260

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das matrículas em Licenciatura na modalidade EaD (2001-2012)	195
Gráfico 2 - Matrículas de licenciatura da UAB (2005-2012).....	220
Gráfico 3 - Publicação do balanço de produção por região brasileira (2007-2013).....	261

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos de licenciaturas, presencial e a distância (2008-2012).....	188
Tabela 2 - Matrículas em cursos de licenciatura, nas modalidades presencial e EaD (2008-2012)	189
Tabela 3 - Cursos de licenciatura, na modalidade EaD (2010-2012).....	191
Tabela 4 - Cursos presenciais e a distância por categoria administrativa (2010-2012).....	193
Tabela 5 - Matrículas em cursos de graduação a distância (2002-2012).....	197
Tabela 6 - Matrículas nas Licenciaturas a distância por categoria administrativa (2002-2012)	198
Tabela 7 - IES integrantes do sistema (2005-2014)	213
Tabela 8 - Polos e matrículas por ano (2005-2012)	214
Tabela 9 - Polos e matrículas de licenciaturas por Estado brasileiro e o Distrito Federal (2008-2012)	222
Tabela 10 - Matrículas em geral na UAB por Estado brasileiro e o Distrito Federal (2008-2012)	224

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para Educação

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Brasil

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação

Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica

Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BM – Banco Mundial

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDERJ – Centro de Educação Superior a distância do Estado do Rio de Janeiro

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COC – Curso Oswaldo Cruz

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação.

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

DED – Diretoria de Educação a Distância – CAPES

DEPEM – Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior – SESu/MEC

DESUP – Departamento de Supervisão do Ensino Superior da Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC

EaD – Educação a Distância

EDUCON – Empresa de Educação Continuada Ltda.

EE – Empresas Estatais

EPSJV – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

EPT – Educação para Todos

FCC – Fundação Carlos Chagas

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

GEPETO – Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho – Universidade Federal de Santa Catarina

GTEADES – Grupo de Trabalho EaD no Ensino Superior – SESu/MEC

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituições de Ensino Superior

IFET – Institutos Federais de Educação Tecnológica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

OEA – Organização dos Estados Americanos

OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos

OM – Organizações Multilaterais

ONU – Organização das Nações Unidas

OREALC – Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento da Educação

PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PC – Plano de Cooperação da Organização dos Estados Ibero-Americanos

PHE – Plano Hemisférico de Educação da Organização dos Estados Americanos

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – OCDE

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

PROFMAT – Mestrado Profissional em Matemática

PUC-Goiás – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RIVED – Rede Interativa Virtual de Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBM – Sociedade Brasileira de Matemática

SEB – Secretaria de Educação Básica – MEC

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC

SEED – Secretaria de Educação a Distância – MEC

SEESP – Secretaria de Educação Especial – MEC

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica – MEC

SESU – Secretaria da Educação Superior – MEC

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UA – Universidade Aberta

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UCP – Universidade Católica de Petrópolis

UEL – Universidade Estadual de Londrina – Pr

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFMA – Universidade Federal de Maranhão

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UnB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESA – Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – SP

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIREDE – Universidade Virtual Pública do Brasil

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNISEB – Centro Universitário do Sistema Educacional Brasileiro

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

UNITINS – Universidade Estadual de Tocantins

UNIUBE – Universidade de Uberaba – MG

UPF – Universidade de Passo Fundo – RS

USP – Universidade de São Paulo

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

UVA – Universidade Veiga de Almeida – Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	29
1.1 Objetivos e questões de pesquisa.....	44
1.2 Percorso teórico-metodológico	45
1.3 Organização do texto	49
2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NA EaD: EMBATES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA	51
2.1 Coleta dos materiais	51
2.2 Considerações gerais sobre os dados	53
2.3 Análise do material coletado	53
2.3.1 A concepção de professor e sua formação	54
2.3.2 Políticas de formação inicial e as mudanças no processo formativo	58
2.3.3 A questão das TIC	69
2.3.4 EaD e a democratização da educação.....	77
3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NA EaD: ANÁLISE DAS POLÍTICAS NACIONAIS.....	87
3.1 Apresentação dos materiais.....	87
3.2 Considerações sobre “qualidade” de ensino.....	93
3.3 Características da formação inicial: construção de um novo professor.....	103
3.3.1 Formação e Autonomia	104
3.3.2 Responsabilização do professor por sua formação.....	107
3.3.3 Flexibilização da formação e do professor.....	108
3.3.4 Formação baseada em competências.....	110
3.3.5 Formação instrumental.....	115
3.3.6 A concepção de conhecimento.....	117
3.3.7 Um projeto de professor para um projeto de escola.....	119
3.3.8 A concepção de professor.....	122
3.4 Formação inicial e TIC.....	125
3.5 Considerações sobre “democratização”.....	144

4 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NA EaD: PERSPECTIVA DO BANCO MUNDIAL E DA UNESCO.....	153
5 EaD E UAB EM NÚMEROS: A CONSOLIDAÇÃO DA FÁBRICA DE PROFESSORES.....	185
5.1 Mapeamento da EaD no Brasil.....	185
5.2 UAB: a Fábrica de professores.....	201
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	229
REFERÊNCIAS.....	235
APÊNDICE A: Dados sobre a produção acadêmica.....	257

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa trata das políticas de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior a distância, entre 2003-2014. Pretendeu-se apreender a abrangência do programa UAB e compreender as características do professor formado no período investigado. O recorte temporal, 2003-2014, abrange os Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014), período de fortalecimento e expansão dessa política, cuja consolidação iniciou-se no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002). O trabalho faz parte do Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho – Universidade Federal de Santa Catarina (GEPETO) e da Linha Educação, Estado e Política pública.

O tema fazia parte de minhas inquietações em meu processo de formação no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina (UEL), momento em que ocorria um dilema no colegiado do Curso. A UEL foi convocada a oferecer um curso de pedagogia em EaD para a capacitação de professores da Rede Municipal de Ensino de Londrina-PR que haviam realizado o Curso Normal Superior¹ e que precisavam

¹ O Curso Normal Superior foi criado no mandato de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Triches (2010, p. 28) “O governo de FHC foi marcado por conflitos e disputas políticas e teóricas quanto ao Curso de Pedagogia entre Estado e entidades representativas dos profissionais da educação, pesquisadores e professores. O governo tentou, entre outras coisas, reduzir o curso à formação de especialistas e implementar o Curso Normal Superior como *lôcus* exclusivo de formação de professores [para Educação infantil e Anos iniciais do ensino fundamental]”. O *Decreto nº 3.276*, de 6 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999) dispõe no Art. 3º, § 2º “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. Estes cursos seriam realizados em Institutos de Ensino Superior (IES). A autora aponta que “após reação contrária em todo o país, o novo *Decreto nº 3.554*, de 7 de agosto de 2000 (BRASIL, 2000) alterou o anterior, indicando o [Curso Normal Superior] como espaço preferencial para essa formação” (TRICHES, 2010, p. 69). Na atualidade este curso diminuiu significativamente; nos Microdados do Ensino Superior (BRASIL, 2010b) consta que em 2010 os cursos de graduação em Normal Superior foram de 70, sendo 66 na modalidade presencial e quatro na modalidade EaD. No mesmo ano foram registrados 1.627 cursos de Pedagogia, sendo 1.526 presencial e 101 EaD. No ano de 2011 (BRASIL, 2011b) o número de cursos de graduação Normal Superior foi de 38, destes 36 presencial e dois na EaD. No curso de Pedagogia, no ano de 2011, constam 1.590 cursos, 1.485 presenciais e 105 a

adaptar o currículo conforme o imposto em lei². Perante esta situação, o embate era composto por alguns professores que discordavam da proposta de educação a distância, outros que concordavam e achavam benéfico para a universidade e outros que afirmavam, sem entusiasmo, que a “realidade está dada, se não for a UEL vai ser outra universidade”. Outro interesse derivou do acompanhamento de algumas experiências de familiares que cursaram licenciatura em EaD, intrigando-me ainda mais o que os documentos denominavam “qualidade” nestes cursos. O interesse perante o tema se consolidou com a proposta de minha orientadora de dar continuidade a estudos anteriores que mostravam a emergência desmedida dessa modalidade na formação docente durante o governo FHC, fase em que o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) se encontrava na Presidência da República (MALANCHEN, 2007). Esses argumentos levaram-me, então, a investigar e aprofundar minhas reflexões sobre o problema da formação inicial dos professores nesta modalidade e verificar como essa política se desenvolveu no governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

Tais políticas expressam as reformas ocorridas no Estado e na Educação a partir da década de 1990. A reforma no Estado iniciou-se no Governo FHC (1995), criando-se um Ministério para a realização da reforma, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE)³. Segundo o Ministro do MARE, Bresser-Pereira (1996, p. 1) ela foi “apoiada na proposta de administração pública gerencial, como uma resposta à grande crise do Estado dos anos 80 e à globalização⁴ da

distância. Em 2012 (BRASIL, 2012d) os cursos de graduação Normal Superior são 14, 13 presenciais e um a distância, enquanto os de Pedagogia 1.682, sendo 1.579 presenciais e 103 em EaD.

² Neste momento foram expedidas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* (DCNP), instituídas pela *Resolução CNE/CP nº 1*, de 15 de maio de 2006. Nelas havia a possibilidade de os Cursos Normais Superiores transformarem-se em Cursos de Pedagogia. Nas *DCNP* (BRASIL, 2006c) no Art. nº 11, lemos que “As instituições de educação superior que mantém cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução”.

³ No *site* da Biblioteca da Presidência da República (BRASIL, 2013) contém a informação que este Ministério foi extinto em primeiro de janeiro de 1999, com a Medida Provisória, MPV 1.795/1999.

⁴ Concordamos com Dale (2004) que entende a globalização como organização da economia global, que dispõe de um conjunto de dispositivos político-

economia, dois fenômenos que estão impondo, em todo o mundo, a redefinição das funções do Estado e da sua burocracia”. Em âmbito mundial alguns autores apontam que desde a década de 1970 se aprofundava a crise de acumulação do capital. Mancebo e Lima (2012, p.132) entendem que

A crise de acumulação do capital é analisada como elemento constitutivo do capitalismo e é enfrentada pela burguesia internacional por meio (i) da destruição de parte dos meios de produção; (ii) da busca de novas áreas de exploração educativa; e (iii) do aumento da exploração do trabalho.

Silva Júnior e Sguissard (2012) assinalam que na década de 1990 o capitalismo no Brasil sofreu a transição de um regime de acumulação monopolista para um regime com predominância financeira⁵. Este processo de valorização financeira era muito forte desde a década de 1970, mas se consolida de forma assumida no neoliberalismo. Nas palavras dos autores no

Contexto de mundialização da economia, tendo como estratégia central a necessidade da produção do capital produtivo, mas sobretudo as novas formas de obtenção de mais-valia por meio de inovações financeiras, o IED [Investimento Externo Direto] [...] emerge como o centro de um novo paradigma de empresa, com novas estruturas corporativas, novas formas organizativas de gestão, assentadas em nova base

econômicos para consolidar a necessidade de manutenção do sistema capitalista, como conjunto de valores imperante.

⁵ De acordo com Silva Júnior e Sguissard (2012, p. 37) “A predominância financeira afeta as relações entre os ciclos de movimentação do capital, impondo formas diversas de organização e introdução de grupos predominantemente industriais (GPIs) em novo lugar na economia mundial. A função financeira põe-se como a que exige maior produtividade e especialmente novas formas de organização do trabalho, com consequências para intensificação do trabalho humano e de precarização das relações de trabalho em qualquer processo com potência de produção de valor, além de exigir do trabalhador um novo equilíbrio psicofísico, o que lhe impõe um novo tipo de sociabilidade”.

produtiva, possibilitadas, nesse último caso, pelas atuais tecnologias [...]. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARD, 2012, p. 38)

No cenário da reforma no Brasil, a educação foi perdendo seu caráter de direito garantido pelo Estado e consolidando-se uma nova forma de gestão no âmbito educacional, em que muitas características da lógica empresarial penetram a escola, como a competitividade, eficácia, eficiência, dentre outros. Maués (2008, p. 9) assinala que “é a partir dessa lógica que a Educação vai se reestruturar, em todos os níveis. O ensino superior sofre impactos mais fortes na medida em que, com a Reforma de 1995, é classificado como serviço não exclusivo do Estado”. Concordam com essa análise Chaves, Amaral e Cabrito (2012, p. 44): “as instituições de Educação Superior foram afetadas por mudanças ocorridas na esfera do trabalho e por um movimento reformista”. Em países centrais a reforma ocorreu nos anos de 1970, no Brasil foi sistematizada “por meio do intenso processo de privatização e pela implantação do modelo de gestão gerencial nas universidades”⁶. Alguns dados que comprovam a política privatizante no ensino superior no Brasil são apresentados no Capítulo 5. O número de matrículas de licenciatura na iniciativa privada, na modalidade EaD, em 2012 por exemplo, chega a cifra de 75,81%. Essa forma de conduzir a educação articula-se com propostas de Organizações Multilaterais (OM), como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

Evangelista (2014, p.20) chama a atenção para o fato de que as políticas de formação de professores, na reforma educacional brasileira,

articulavam-se organicamente a um projeto histórico de classe. A lógica que presidiu a reforma educacional, no bojo da Reforma do Estado, empreendida por Bresser-Pereira (2001), apresentou a Educação e a escola como responsáveis pela produção dos problemas

⁶ Mencione-se que a produção de conhecimento no contexto da acumulação flexível, segundo Mancebo, Bittar e Chaves (2012, p. 15), se configura da seguinte forma: “o saber assume contornos de mercadoria-chave, com graves riscos de alteração degenerativa das prioridades científicas, dentre eles, a condução da universidade a não ser produtora de conhecimento e sim produtora de informações, digeríveis e suplantadas rapidamente no mercado”. Esta concepção está presente na constituição da UAB, com o treinamento dos professores na fábrica UAB, discussão presente no Capítulo 5.

socioeconômicos. Sua falta ou sua má qualidade foram os argumentos detonadores de uma onda reformista após 1990 cuja intenção era a de produzir a Educação e a escola que solucionassem tais problemas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002), lineamentos mantidos no Governo Lula (2003-2010).

Sobre a importância da Educação na reforma de 1990, Malanchen (2007, p. 20) assim se pronuncia:

No bojo dessas reformas, o governo tem atribuído um valor específico à educação pela ressignificação de valores próprios da lógica capitalista, procurando ajustar a educação às demandas do mercado, mediante estratégias que visam adequar a escola e seus profissionais aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital.

Neste movimento, a escola é modificada na sua estrutura administrativa e pedagógica, em seu modelo de gestão, nos conteúdos de ensino, nos fundamentos teóricos e, conseqüentemente, se altera também a formação dos professores (MALANCHEN, 2007, p. 22). Shiroma e Evangelista (2011, p. 130) assinalam que

Os reformadores insistiam na necessidade de adequar o currículo e o professor à realidade, alegando-se o anacronismo de ambos, destacando a sua inadequação às exigências do mundo moderno, às demandas de novas habilidades e competências demandadas pelo mercado de trabalho. Desqualificavam os cursos universitários de formação docente, apontados como longos, essencialmente teóricos e pouco flexíveis.

Evidencia-se a necessidade do professor adequar-se às novas exigências profissionais relacionadas com as inovações tecnológicas e com as mudanças no mundo do trabalho propagadas pelos princípios de flexibilidade e eficiência. Desenvolve-se um discurso de “profissionalização” dos professores:

O conceito de profissionalização foi eleito pivô das reformas educacionais nos anos de 1990 em inúmeros países. No caso da América Latina, um conjunto de ações foi desenvolvido tendo em vista a “profissionalização” daqueles que trabalhavam com educação, fosse em nível administrativo, fosse escolar. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 128)

A EaD ganha, então, maior espaço⁷, considerada um “importante veículo para a difusão de uma nova sociabilidade, um novo modo de ser, pensar e agir” (OLIVEIRA, 2009, p. 2). Está também relacionada como uma das vias da “democratização do ensino superior”, alegação presente tanto na produção acadêmica, apresentada no Capítulo 2, quanto em documentos analisados nos Capítulos 3 e 4. Em geral, este discurso de democratização diz respeito ao aumento das matrículas nas esferas privadas e públicas tanto em Universidades quanto em Instituições de Ensino Superior (IES). Ressalte-se que dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2012b) mostram que no ano de 2012 de um total de 7.037.688 matrículas de graduação nas duas modalidades 5.140.312 estão na esfera privada. Nos cursos de licenciatura na modalidade EaD não é diferente; na rede pública o número de matrículas é de 108.820, na

⁷ Ocorreram várias iniciativas de formação a distância antes da década de 1990, no Brasil. O estudo de Malanchen (2007, p. 34) cita as seguintes: “As políticas públicas educacionais voltadas para o incentivo à Educação a Distância têm novo início após a Nova República no ano de 1985. A partir deste ano, vários projetos e políticas referentes ao uso das tecnologias na educação se efetivaram e mudanças significativas começaram a ocorrer na gestão dessa área, sobretudo no que se refere à informática na educação. Diversos programas e projetos foram desenvolvidos para a expansão da informática e posterior formação a distância. Temos exemplos bastante conhecidos pela divulgação dos meios de comunicação, como o Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM), criado em 1984 e que, de acordo com a avaliação do MEC, teve bons resultados. Com esse conceito, o MEC criou, em 1986, o Projeto FORMAR, destinado a capacitar professores e a implantar infraestrutura de suporte nas Secretarias Estaduais de Educação, em que competia a cada secretaria criar a sua proposta pedagógica”. Medeiros (2012) em seu trabalho defende a tese de que a EaD e as TIC são incorporadas nas políticas educacionais desde o regime civil-militar (1964-1984). No entanto, foi na década de 1990 que a EaD ganhou maior força nas políticas educacionais, como evidenciamos no Capítulo 3.

rede privada são 341.146 matrículas. Com estes dados se pressupõe que, se houve democratização do acesso ao Ensino Superior, ele esteve privilegiadamente na rede privada.

As indicações por parte dos propositores da política é que a modalidade alcança um grande número de pessoas que não teriam acesso presencial ao ensino superior, forma maior número de professores com menor custo, além de colocar os estudantes em contato com as tecnologias digitais (MOON, 2008). Apesar desta apologia, outros autores (OLIVEIRA, 2009; MALANCHEN, 2007) põem em xeque esta democratização, explicando que a EaD é também um mercado extremamente promissor, especialmente se considerarmos a “apropriação da EaD para baratear a oferta de cursos, seja no âmbito privado ou público” (OLIVEIRA, 2009, p. 2), e a abertura de um nicho de mercado para a área de informática e computadores. De nosso ponto de vista, a democratização proporcionada pela EaD, alegada pelos propositores, diz respeito à construção de um consenso em torno da consolidação da EaD que, mais que formar setores da classe trabalhadora, concorre para a consolidação de um importante mercado educacional. Nos capítulos 3 e 5 demonstramos que a democratização do acesso quantitativo ocorre, do ponto de vista qualitativo, de forma aligeirada, precarizada e sucateada.

No decorrer da década de 1990, a EaD se consolidou vinculada às estratégias políticas para a expansão do ensino superior, em especial para a formação dos professores. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN) (BRASIL, 1996), artigo 87º, §4º, dispõe que “Até o fim da década somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Em tese, professores que lecionavam sem o nível superior encontraram na EaD uma forma mais acessível de concluir os estudos, enquanto estavam trabalhando (GARCIA, 2008). Obviamente, isso não ocorreu, permanecendo em atuação um grande número de professores leigos⁸.

⁸ Os estudos de Evangelista e Triches (2012a, p. 298 mostram que, segundo *as sinopses dos professores da educação básica*: “75% dos professores brasileiros atuam hoje na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse total não recebeu formação em nível superior, conforme preconizado pela LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), pois tínhamos em 2009, 624.320 professores da Educação Básica no país com nível médio, 32% dos professores”. Em nota, as autoras explicam que “desses, 484.346 possuíam o Curso Normal de Nível

Do ponto de vista legal, a modalidade EaD ganha legitimidade no Art. 80º da LDBEN (BRASIL, 1996): “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Muitas normas foram instituídas após a LDBEN para dar continuidade à regulamentação e consolidação da EaD. O *Decreto nº 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998a) e o *Decreto nº 2.561*, de 27 de abril de 1998 (BRASIL, 1998b), tratam de modificações no artigo 80º da LDBEN (BRASIL, 1996) no que diz respeito à promoção de atos de credenciamento das instituições. O *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005b), regulamenta a EaD como modalidade⁹. O artigo 1º reza que

Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005b)

Oliveira (2009, p. 6) indica que, apesar da EaD ter sido constituída como um dos elementos fundamentais na reforma da educação nos anos 1990 e nos anos 2000, não ocorreu um debate se ela seria uma “forma de ensino, uma tecnologia educacional ou uma modalidade”¹⁰. Sem entrar neste debate conceitual, o que está em pauta

Médio. Ou seja, em 2009, 139.974 professores atuando sem nenhuma formação pedagógica.”

⁹ O *Decreto nº 6.303*, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007c) altera dispositivos dos *Decretos nº 5.622*, de 19 de dezembro (BRASIL, 2005b), e *5.773*, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a).

¹⁰ De acordo com o *Dicionário de Verbetes do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente* (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (GESTRADO, 2013), “‘modalidade’ no Brasil é empregada em dois sentidos: 1. Modalidade de curso; e 2. Modalidade de educação e ensino. Modalidade de educação e ensino: a Lei nº 9.394, de 1996, dedicou um dos seus Títulos para dispor sobre os níveis e as modalidades de educação e ensino (“Título V Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”). A LDB, entretanto, não traz o conceito legal dessas ‘modalidades de educação e ensino’, nem as relaciona clara e exaustivamente. Percebe-se, a partir de uma interpretação lógica dessa norma, que a mesma destina-se a

geralmente é sua configuração e objetivação nas políticas educacionais. Barreto (2010a, p. 1301) afirma que

A EaD¹¹ pode ser objetivada a partir da sua especificidade em relação ao ensino presencial e, especialmente, em função do seu *modus operandi* (sendo a única não nomeada em função do nível de ensino ou da clientela a que se destina, mas ao modo da sua realização), podendo mesmo dispensar discussões substantivas, em função da centralidade das TIC para a veiculação dos materiais de ensino e para o seu gerenciamento.

Assinala que esta configuração e objetivação tem sido hegemônica, mas “a discussão, antes e para além de quaisquer considerações operacionais, precisa dar conta das várias dimensões da sua inscrição histórica” (BARRETO, 2010a, p. 1301). Na inscrição referida, constata-se que a EaD é configurada como central nas políticas educacionais. Tal relaciona-se com a possibilidade de expandir o ensino superior privado e público, como constatamos no Capítulo 5. Além disso, viabiliza a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas redes privadas e públicas, é conveniente às necessidades de novos mercados do capitalismo e ao mesmo tempo auxilia na certificação em massa, principalmente dos professores. Tudo isso justificado por um discurso de democratização e inclusão, como veremos no Capítulo 3.

disciplinar a educação escolar (Art. 1º, § 1º), que passa a se organizar em dois níveis: a educação básica, formada pelas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e a educação superior. As modalidades de educação e ensino apresentam-se como promissores caminhos paralelos aos níveis e etapas regulares da educação escolar”.

¹¹ Vale mencionar que atualmente existem várias vertentes da modalidade EaD. No *site* da escola virtual do IBGE (BRASIL, 2014g) é descrita a diferença entre estas vertentes: “A *educação a distância* pode se realizar pelo uso de diferentes meios (correspondência postal ou eletrônica, rádio, televisão, telefone, fax, computador, Internet etc.), técnicas que possibilitem a comunicação e abordagens educacionais, e baseia-se tanto na noção de distância física entre o aluno e o professor, como na flexibilidade do tempo e na localização do aluno em qualquer espaço. *Educação on-line* é uma modalidade de educação a distância realizada via Internet. Tanto pode utilizar a Internet para distribuir rapidamente as informações como pode fazer uso da interatividade propiciada pela Internet para concretizar a interação entre as pessoas”.

Para Malanchen (2007) houve um processo no MEC de priorização e expansão desta modalidade, com instituição de leis, portarias, decretos, bem como documentos orientadores para as instituições que ofertassem a modalidade. Afirma que esta priorização tem como uma de suas bases “a institucionalização da EaD como modalidade preferencial para o ensino superior em nosso país” (MALANCHEN, 2007, p. 147). Assim toda a movimentação do MEC para institucionalizar a EaD e os convênios realizados entre secretarias estaduais prefeituras e estatais demonstrariam que a

EaD em nível superior, no Brasil, desde a sua estruturação, *é entendida como prestação de serviços*, até mesmo nas instituições públicas. Talvez isso explique, em parte, porque a expansão da educação superior a distância, no setor público federal, está vinculada às Pró-reitorias de Extensão e não às de Graduação, as quais respondem pelo ensino superior no âmbito das universidades. (MALANCHEN, 2007, p. 218. Grifo nosso)

No interregno entre 2005-2010, foram constatadas várias ações governamentais relacionadas à expansão do ensino superior brasileiro, como o *Programa Universidade para Todos* (Prouni), por meio da *Lei nº 11.096*, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a), e o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (Reuni), instituído pelo *Decreto nº 6.096*, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b).

A EaD se consolida no que tange à formação de professores principalmente no segundo mandato do Governo Lula (2007-2010), pelo *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), *Decreto nº. 6.094*, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), conhecido como o *Plano de Aceleração do Crescimento* (PAC) da Educação ou *Plano de Metas Todos Pela Educação*. Esta afirmativa comprova-se com os dados do Capítulo 5 no qual se mostra que na passagem do Governo FHC (2002) para o Governo Lula (2003) o número de matrículas nas licenciaturas na modalidade EaD aumentou em 8.380. No ano de 2006 o aumento de matrículas em relação a 2005 foi de 71.406, significando 91% de crescimento. Do ano de 2006 para 2007 o aumento de matrículas nas licenciaturas em EaD foi de 65.920. Estes dados significam que nos últimos anos do primeiro mandato do Governo Lula e início do segundo

ocorreu um fortalecimento explosivo das políticas de EaD. Podemos citar dois exemplos de programas criados neste período: 1) o *Pró-Licenciatura* (BRASIL, 2005d), voltado exclusivamente para formação de professores a distância, efetivado pelo MEC, com coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação a Distância (SEED) e participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e da Educação Superior (SESU); 2) o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo *Decreto nº 5.800*, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006b). Trata-se de uma política pública articulada entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES) com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (BRASIL, 2005e), em parceria com empresas estatais¹² e Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Leher (2005, p. 51) ajuda a compreender este período ao indicar que

A formação de professores segue sem políticas consistentes. A maior parte das iniciativas está centrada nas estratégias de formação a distância, e as políticas para a educação superior, denominadas pelo MEC de reforma universitária, não abordam o problema da interação entre a educação superior e a educação básica, não enfrentando o explosivo problema da formação de docentes.

No documento *Síntese do balanço do Governo Lula 2003-2010* (BRASIL, 2010c) apresenta-se algumas ações deste período para a formação dos professores. Em 2007, vários programas foram executados

¹² São elas: Banco da Amazônia, Banco do Brasil, Banco do Nordeste do Brasil, Banco de Desenvolvimento Econômico e Social, Caixa Econômica Federal, Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica, Companhia Hidroelétrica do São Francisco, Cobra Tecnologia, Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, Centrais Elétricas Brasileiras, Centrais Elétricas do Norte do Brasil, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Financiadora de Estudos e Projetos, Furnas Centrais Elétricas, Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária, Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial, Usina Hidrelétrica de Itaipu, Nuclebrás Equipamentos Pesados, Petróleo Brasileiro e Serviço Federal de Processamento de Dados (MALANCHEN, 2007, p. 130).

a distância no âmbito do *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica* (PARFOR) (BRASIL, 2010), implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as IES. Ofereceram-se cursos na modalidade a distância, no âmbito do Sistema UAB, para professores em exercício nas redes públicas de educação. A UAB “reuniu universidades públicas em um sistema integrado que oferece cursos de nível Superior a distância para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária” (BRASIL, 2010c, p. 134).

No período de investigação proposto há uma expansão de políticas para o ensino superior e para a formação de professores. Segenreich, Morosini e Franco (2012, p. 74) indicam que esta expansão do ensino superior brasileiro

parece ter atingido a base organizativa na educação superior na medida em que se adotam distintos formatos de organização institucional e acadêmica, que se configuram em diferentes modalidades terminais (diplomas e certificados) e de modo de oferecimento (presenciais, a distância, semipresenciais)

No Brasil ocorre expressiva participação da modalidade EaD no programa UAB, o que se observa no Capítulo 5, na formação inicial de professores no âmbito público, com um número de matrículas em licenciaturas de 128.196 no ano de 2012. Segenreich, Morosini e Franco (2012, p. 86) indicam que

A trajetória da UAB se inicia pelo oferecimento de 3.000 vagas para um curso de administração, patrocinado pelo Banco do Brasil, em 2006. Logo no ano seguinte, ela se volta para o oferecimento de cursos de licenciatura e em curto período de tempo um conjunto de marcos regulatórios pavimentam sua expansão e fortalecimento: a UAB é transferida para um órgão de maior poder, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹³.

¹³ Importante ressaltar a indicação de Barreto, (2010, p. 1309) que “para consolidar a proposta da UAB, foi promulgada a Lei n.11.502, de 11 de julho de

Vale mencionar que a EaD em geral e a UAB fortalecem a política de parceria público-privada, defendida na reforma de 1990. Em alguns documentos (BRASIL, 1998c) reguladores da modalidade argumenta-se que tais parcerias garantiriam qualidade nos cursos de graduação, como discutimos no Capítulo 3¹⁴. A UAB, como sistema, é comparada a uma fábrica para formação de professores. O termo *fábrica* aparece no *Projeto Universidade Aberta do Brasil* (BRASIL, 2005e, p. 10) elaborado pelo Fórum das Estatais pela Educação, que deu origem à UAB:

A estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma “fábrica”, enfatizando a alta produção de cursos (planejamento curricular e pedagógico; preparação de roteiros de cursos; produção audiovisual; de textos de acompanhamento; atendimento a suporte ao aluno; avaliação do aluno e do curso), via várias formas tecnológicas.

Isto quer dizer que a UAB, desde a sua criação, foi pensada como uma fábrica. Uma das características que consolida essa ideia é a quantidade de professores formados neste sistema, segundo dados quantitativos trabalhados no Capítulo 5, evidenciando uma certificação em massa. Podemos encontrar na UAB características das teorias sobre a organização do trabalho, *Fordismo/Taylorismo* e *Toyotismo*: produção em série, flexível e com atributos e quantidades específicas para as demandas do mercado (PINTO, 2007).

2007, reestruturando-a como ‘nova’ CAPES, de modo a não apenas incluí-la institucionalmente, mas a conferir-lhe uma espécie de selo de qualidade”.

¹⁴ No ensino superior podemos citar duas formas de viabilização da política da parceria público-privada. A Lei de Inovação Tecnológica nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004a), que no artigo 2º considera-se: “I - agência de fomento: órgão ou instituição de natureza pública ou privada que tenha entre os seus objetivos o financiamento de ações que visem a estimular e promover o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação”. E o *Decreto Presidencial nº 5.205*, de 14 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004b). O Art. 2º reza que “A fundação de apoio poderá celebrar contratos e convênios com entidades outras que a entidade a que se propõe apoiar, desde que compatíveis com as finalidades da instituição apoiada expressas em seu plano institucional”.

A UAB se estrutura como uma grande *fábrica de formação de professores*, ideia assentada na organização descentralizada do sistema UAB, no alto número de matrículas de licenciaturas, nos princípios formativos que a regem e até mesmo em seu conceito. Demonstrando-se como o magistério tem sido tratado nas políticas do Governo Lula e Dilma, sem mencionar o tratamento que inúmeros entes federados vêm dispensando aos professores em vários aspectos¹⁵. A política no âmbito da UAB, no que se refere ao *lôcus* de formação inicial de professores, é avaliada por Silva Júnior e Sguissard (2012, p. 21) que afirmam que

há duas décadas, assiste-se no Brasil a uma lenta e profunda mudança na cultura institucional da universidade pública, resultado das opções político-econômicas deliberada e conscientemente assumidas pelos governos Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002) – Luiz Inácio Lula da Silva – LULA (2003-2010) – e Dilma Rousseff – DILMA (2011-2014).

Tais políticas articulam-se às orientações de OM, como demonstramos no Capítulo 4, que indicam mudanças para a formação de professores em instituições diferenciadas das “universidades tradicionais” (SEGENREICH; MOROSINI; FRANCO, 2012) e com baixos investimentos. O Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2011) é um caso exemplar: propõe formação de professores mais rápida, com

¹⁵ Citamos um exemplo de como os professores vêm sendo tratados nos Estados. Uma pesquisa realizada pela revista *Educação*, junto às Secretarias de Educação das 27 unidades da federação brasileira e aos sindicatos de professores, revela que “cinco estados – Amapá, Amazonas, Paraíba, Santa Catarina e Rio Grande do Sul – não pagavam ao docente o valor estabelecido pela Lei do Piso Salarial do Magistério Público (Lei 11.738/2008). Os dados são referentes a dezembro de 2012, quando o vencimento básico para um docente da rede pública com formação de ensino médio era de R\$ 1.451, por uma jornada de 40 horas de trabalho semanais. A Lei do Piso também estabelece que um terço da jornada seja destinado a atividades fora da sala de aula, em planejamento pedagógico ou de atividades, por exemplo. Nesse quesito, 15 redes não cumpriam a lei federal. Em três casos (RJ, SP e TO), ocorreu uma divergência entre o sindicato da categoria e a secretaria de Educação do estado. Além disso, o Distrito Federal cumpre a lei, apenas no que se refere aos professores com jornadas de 40 horas semanais – os de 20 horas semanais têm 25% da jornada para atividades fora da sala de aula, segundo a secretaria” (EDUCAÇÃO, 2014).

duração menor do que em instituições tradicionais, voltada prioritariamente para as necessidades escolares. Malanchen (2007, p. 22) indica que, no caso do Curso de Pedagogia, “a reforma da formação docente concedeu espaço para que a formação não fosse realizada necessariamente na universidade, mas que pudesse acontecer, preferencialmente, nos Institutos Superiores de Educação (ISE)”. Esta posição fica clara no *Decreto Presidencial nº 3.554*, de 7 agosto de 2000 (BRASIL, 2000), artigo 3º, § 2, que dispõe: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores¹⁶”.

Princípios defendidos por OM estão na configuração da UAB que propõe em seu sistema uma formação flexível e aberta, com conceitos próprios para uma Universidade Aberta (BRASIL, 2005e). Esta argumentação indica similitude com orientações de OM para a formação em nível superior para os países periféricos que, segundo Segenreich, Morosini e Franco (2012, p. 81), faz parte da consolidação das novas “arquiteturas acadêmicas” pós-reforma que, na UAB, ocorre por meio de consórcios. Outro ponto importante a se considerar está no conceito de UA na UAB que, como discutimos no Capítulo 5, a configura como Instituição Técnica mostrando um distanciamento na formação superior da produção do conhecimento, como veremos nos Capítulos 4 e 5. O conhecimento, nesse caso, é prático, pragmático, voltado para a prática escolar, delimitado pelas demandas capitalistas.

Frente a este quadro surgem questões que perpassam este trabalho. Uma delas relaciona-se à causa da centralidade das políticas de EaD na formação de professores que, conforme vemos no Capítulo 5, se desdobra em duas respostas. A primeira refere-se à abertura de um nicho de mercado, ligado às matrículas em cursos de graduação no âmbito privado, como apontam os dados do INEP, consequentemente com a abertura de mercado para computadores, *softwares*, entre outros (BARRETO, 2010a; MALANCHEN, 2007). A segunda liga-se à certificação em massa de professores e à industrialização e ao sucateamento do ensino superior, como percebemos na noção de “fábrica de professores”, em sua organização descentralizada, nos

¹⁶ Ressaltamos que este Decreto substituiu o *Decreto Presidencial nº 3.276*, de 6 de dezembro, de 1999 (BRASIL, 1999) que determinava como local exclusivo de formação de professores os Institutos Superiores de Educação. Atualmente estes IES quase desapareceram, como apontamos na nota 1.

princípios formativos e no alto número de matrículas em cursos de licenciatura. Outra questão importante que buscamos responder refere-se à nossa pergunta norteadora: quais são as características do professor presente na formação inicial na modalidade EaD? Como observaremos nos Capítulos 2 e 3, novas características estão sendo delimitadas na formação docente nesta modalidade, pautada em competências, habilidades, um professor que se transforma em animador, contextualizador das questões do aluno e facilitador da aprendizagem.

1.1 Objetivos e questões de pesquisa

O objetivo geral da pesquisa foi o de investigar as políticas de formação inicial de professores para a Educação Básica a distância no Governo Lula e Dilma, tendo em vista captar a abrangência quantitativa da UAB e compreender as características do professor formado no período 2003-2014. Esse objetivo desdobrou-se em outros: 1) identificar e analisar a regulamentação da educação a distância no que se refere à formação inicial do professor em nível superior no Brasil no período 2003-2014; 2) pesquisar e compreender o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); 3) localizar e examinar documentos de organizações multilaterais referentes à formação inicial de professores na modalidade a distância.

Esses objetivos foram guiados por algumas questões derivadas de leituras sobre o problema e temas correlatos. Uma delas refere-se à existência de um processo, nas políticas educacionais de formação inicial de professores em nível superior, de reconversão do professor (EVANGELISTA, 2012b; EVANGELISTA; TRICHES, 2012a), ou seja, há um projeto de professor sendo consolidado segundo as demandas do processo produtivo do capital:

O projeto de reconversão docente, iniciado nos anos de 1990, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), difundido na América Latina pela Rede Kipus de Formação docente, parte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), encontrou no Governo Lula condições férteis para seu fortalecimento. (EVANGELISTA, 2014, p. 6)

Neste projeto o professor deveria ser flexível e adaptável. Sua formação privilegiaria habilidades e competências, saber técnico, um saber-fazer mais restrito à utilização e manejo de materiais e uma racionalidade instrumental. Pretende-se retirar, assim, o caráter teórico e político da formação e do trabalho docente, desintelectualizando-se o professor (SHIROMA, 2003; MALANCHEN, 2007). A segunda questão diz respeito a que a EaD fazia parte das políticas de formação de professores para a certificação em massa, posto que oferecia cursos de curta duração e formava um maior número de professores com menor custo, barateando e sucateando a formação do professor, fosse no âmbito privado ou público (OLIVEIRA, 2009). Outra questão referia-se à modalidade estar vinculada à abertura de um nicho de mercado para a área de informática, *softwares* e computadores (OLIVEIRA, 2009; BARRETO, 2010a; MALANCHEN, 2007) e, ao mesmo tempo, à ampliação do número de IES na esfera privada.

Os objetivos e as questões referidas foram paulatinamente resolvidos pelo percurso metodológico escolhido, bem como pelas escolhas teóricas.

1.2 Percurso teórico-metodológico

Tendo em vista maior entendimento do tema de pesquisa, coletamos elementos para sua compreensão e empenhamo-nos em “ultrapassar a aparência em favor da conquista da essência” (EVANGELISTA, 2012a, p. 67). Realizamos um balanço de produção e uma análise documental tendo como norte apreender as características da formação inicial de professores da Educação Básica, em nível superior na modalidade a distância, realizada no período de nossa investigação (2003-2014). Trabalhamos também com alguns dados quantitativos, para captar a abrangência do sistema UAB.

Este caminho se fez necessário por concordamos com autores que entendem os documentos como expressão da realidade e do momento histórico, ocultando-os e revelando-os simultaneamente (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005; EVANGELISTA, 2012a). Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427) assinalam que, ao mesmo tempo, são “produtos e produtores de orientações políticas”. Proporcionam elementos para apreensão da realidade, oferecendo “pistas, sinais, vestígios” que conduzem ao entendimento não apenas da aparência da fonte em si mesma, “mas dos projetos históricos ali presentes” (EVANGELISTA, 2012a, p. 58-59). Ressalve-se que, por serem

expressões de um momento histórico, os conteúdos dos materiais elidem, em geral, suas determinações históricas, pois os seus “sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427). Se estes textos são expressões da história, propagam, também, os antagonismos da relação capital-trabalho, suas relações de classes e as contradições próprias do sistema capitalista. Para Evangelista (2012a, p. 52), neles estão presentes, “não apenas diretrizes para a educação, mas [...] interesses, projetam [...], [...] intervenções sociais”.

A racionalidade contida nos documentos é de extrema importância, pois nos permite compreender a concepção de professor presente nas políticas de formação inicial de professores na modalidade EaD. Partimos da perspectiva de Gramsci (1982) que entende os intelectuais como responsáveis pela elaboração e propagação de ideias e valores de sua classe social, nos campos político, social e econômico.

Os professores são considerados intelectuais orgânicos quando atuam na direção de manter o projeto capitalista, quanto numa perspectiva divergente de projeto de educação e sociedade. Sendo assim, é necessário entender como a classe burguesa projeta a concepção de professor a ser formado na modalidade EaD e por que esta modalidade vem sendo indicada como preferencial para sua formação. Segundo Evangelista e Triches (2012a, p. 279) a hegemonia da classe burguesa, “entre outras estratégias, é construída pela capacidade que a burguesia tem de fazer migrar seus interesses de classe para as mentes das classes subalternas. E aqui a escolarização, em todos os níveis é central”. E nela o professor, obviamente. Compreender a formação inicial do professor da Educação Básica, via EaD, é importante, posto que formará a classe trabalhadora e poderá ser mediador do projeto político hegemônico, burguês, ou contra-hegemônico, próprio da classe trabalhadora.

Em relação à análise documental, coletamos fontes que, em sua maioria, foram produzidas no período entre 2003 e 2014¹⁷; duas são

¹⁷ BRASIL. MEC. SEED. *Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância* (1998c); BRASIL. MEC. SESU. SEMTEC. INEP. CAPES. *Relatório da Comissão assessora para educação superior a distância* (2002a); BRASIL. SEED. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância* (2003); BRASIL. MEC. SESU. GRUPO DE TRABALHO EAD NO ENSINO SUPERIOR/GTEADES. *Ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional* (2004); BRASIL. MEC. *Programa Pró-licenciatura: propostas conceituais e metodológicas* (2005d); BRASIL. *Projeto Universidade*

anteriores a este recorte temporal¹⁸. A seleção deu-se por entendermos que houve continuidade da política de Fernando Henrique Cardoso para a formação de professores e não uma ruptura. Em relação a essa continuidade, Leher (2004, p. 870) afirma que “o governo de Lula da Silva, apesar da sua especificidade esquerdista, e por estar envolto por uma aura de esquerda, pode dar nova forma à agenda neoliberal, tornando-a mais opaca e difícil de ser analisada e combatida”. Silva Júnior e Sguissard (2005, p. 9) comungam desta perspectiva:

Nenhuma grande ruptura; antes, a quase continuidade das teses defendidas e postas em prática pelo governo anterior, mais uma vez no mesmo diapasão das teses defendidas pelos organismos financeiros multilaterais, mas de incisiva intervenção no campo das políticas sociais públicas dos países, seja do centro seja da periferia ou semiperiferia.

Em relação ao balanço de produção, buscamos averiguar a produção acadêmica brasileira referente ao tema EaD, formação inicial de professores em nível superior e políticas educacionais no período de 2007 a 2014. Esta data se justifica, pois consideramos a dissertação de Júlia Malanchen (2007), *As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?*, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que abarcou os anos de 1995 a 2006, período referente aos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2001) e Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2006). Nossa investigação centrou-se, então, no período imediatamente posterior, 2008-2014, dando continuidade à investigação de Malanchen (2007).

A coleta de dados quantitativos expressa a abrangência do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no que tange à formação de professores em nível superior. Para tanto, pesquisamos no *site* do painel de controle do MEC (BRASIL, 2014b) os seguintes dados:

Aberta do Brasil (2005e); BRASIL. MEC. SEED. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância* (2007d).

¹⁸ BRASIL. MEC. SEED. *Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância* (1998c) e *Relatório da Comissão assessora para educação superior a distância* (2002a).

número de IES integrantes, polos, matrículas de cursos de graduação e licenciaturas em cada estado brasileiro e no Distrito Federal. Estes números permitiram verificar a evolução do sistema desde sua criação (2005) até os dias atuais. Dados mais gerais foram coligidos no *Censo EAD.br* (ABED, 2012) da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), número de cursos em EaD nas IES e qualificação profissional (cursos livres e corporativos). Nos *Microdados* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2010b; 2011b; 2012d) obtivemos o número de cursos de licenciaturas nas modalidades presencial e a distância, sendo isoladas algumas variáveis como: Nível Acadêmico – apenas graduação; Grau Acadêmico – apenas licenciatura. Recorremos também às *Sinopses* (BRASIL, 2009a; 2011), ao *Resumo Técnico* do INEP (BRASIL, 2009c; 2009b) e à tabela de divulgação dos dados do *Censo do ensino superior 2012* (BRASIL, 2012b). No *Censo* verificamos o número de matrículas em licenciaturas na modalidade EaD, com o objetivo de captar a expansão da modalidade no período pesquisado.

As referências para o trabalho com as fontes coletadas relacionadas às políticas educacionais foram Evangelista (2012a) e Shiroma, Campos e Garcia (2005). Os autores de base para pensarmos o problema de estudo no que diz respeito à condição estrutural do capital foi Marx (1996) e Mészáros (2008; 2011). Os autores que ajudaram a pensar em relação aos indicadores (quantitativos e qualitativos) definidos nas políticas educacionais em nível mundial foram Popkewitz e Lindblad (2001). Ramos (2013) contribuiu para verificarmos como é tratado o termo qualidade no *corpus* documental. No que diz respeito à relação do Brasil com o contexto mundial, os autores que contribuíram foram Dale (2004), com o conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), e Fontes (2010) com o conceito de capital-imperialismo.

Na problemática vinculada à formação dos professores lançamos mão do pensamento de Gramsci (1982). Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Maués (2008), Freitas (2007), Barreto (2004; 2010), Malanchen (2007), Evangelista e Triches (2012a), Triches (2010) e Ramos (2011) contribuíram para entender os fundamentos da formação docente e do processo formativo na EaD. Neves (2013) possibilitou a compreensão da concepção de intelectual orgânico e da nova pedagogia da hegemonia. Nas discussões relacionadas ao ensino superior nos apoiamos em Mancebo, Bittar e Chaves (2012), Silva Júnior e Sguissard (2012), Segenreich, Morosini e Franco (2012) e Chaves, Amaral e Cabrito (2012).

1.3 Organização do texto

O texto está organizado em quatro capítulos, nos quais buscamos aprofundar as questões referentes às políticas de formação docente em nível superior na modalidade EaD, verificando a concepção de professor, as mudanças no processo formativo e no *lôcus* de formação, mudanças consolidadas no sistema UAB. O capítulo *Formação inicial de professores em nível superior na EaD: embates e disputas na produção acadêmica* apresenta o balanço da produção acadêmica pelo qual buscamos recuperar: a) as perspectivas dos autores em relação à temática; b) os embates ideológicos e políticos no que diz respeito à concepção de professor; c) as políticas de formação inicial de professores na EaD e sua relação com as TIC e d) os embates relacionados à democratização proporcionada pela EaD. No capítulo, *Formação inicial de professores em nível superior na EaD: análise das políticas nacionais*, apresentamos considerações no que diz respeito à perspectiva presente nos documentos oficiais sobre formação do professor e sua relação com as TIC. Estudamos a concepção de professor, bem como as características do processo formativo. Problematicamos o termo “qualidade” e o discurso sobre democratização do Ensino Superior. No capítulo *Formação inicial de professores em nível superior na EaD: perspectiva do Banco Mundial e da Unesco* refletimos sobre a relação do Brasil com as políticas internacionais, a formação inicial de professores em nível superior na modalidade EaD e a noção de professor do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2011) e da Unesco (UNESCO, 2009). No capítulo *EaD e UAB em números: consolidação da fábrica de professores* mapeamos a EaD no Brasil, mostramos dados referentes ao número de cursos e matrículas de graduação na modalidade a distância; posteriormente apresentamos os dados do sistema UAB e discutimos a concepção de “fábrica de professores” disseminada no *Projeto Universidade Aberta do Brasil* (BRASIL, 2005e). Percebemos assim que a EaD cumpre um papel importante nas políticas de formação inicial de professores e concomitantemente na reestruturação produtiva. Para os professores, oferece formação em massa com baixos investimentos. Consolida um novo espaço de formação e propaga um novo professor. Ao mesmo tempo, dissemina a utilização fetichizada das TIC e expande (com baixa qualidade) o acesso ao ensino superior. De outro lado, essa política abre campo para investimentos privados, tanto pela criação de um nicho de mercado de artefatos educacionais, quanto pelo empresariamento da formação docente.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NA EaD: EMBATES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Este capítulo contém o resultado do balanço de produção. Averiguamos o que está sendo produzido academicamente no Brasil sobre a temática EaD, políticas educacionais e formação inicial de professores em nível superior, no período de 2007 a 2014, com o objetivo de trazer à tona discussões que nos ajudem a pensar sobre nosso tema de pesquisa. Para apresentarmos os resultados da análise inicial, organizamos o texto em três partes, a saber, coleta dos materiais, considerações gerais sobre os dados e análise do material coletado.

2.1 Coleta dos materiais

Para chegarmos ao material de análise, realizamos uma busca de dados em artigos de periódicos, teses e dissertações e trabalhos em evento vinculados ao tema, procedendo da seguinte forma: para as dissertações e teses utilizamos o sistema de Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES (BRASIL, 2012a). O portal *Scientific Electronic Library Online* SciELO (SciELO, 2012) e os periódicos da CAPES (BRASIL, 2012b) foram utilizados para os artigos. Em relação aos trabalhos apresentados pelos grupos de trabalho (GT) nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) utilizamos o *site* oficial da ANPEd (BRASIL, 2012f).

Para a realização da busca de teses e dissertações utilizamos os seguintes verbetes: EaD / Formação de professores; EaD / Formação docente; Ensino a distância / Formação de professores; Ensino a distância / Formação docente; EaD / Política educacional; EaD / Políticas educacionais; Ensino a distância / Política educacional e Ensino a distância / Políticas educacionais. As variações foram necessárias, pois os autores utilizam palavras-chave diferentes em relação ao tema estudado. Alguns utilizam “formação de professores”, outros “formação docente”, alguns usam “EaD” outros “ensino a distância”. Na medida em que os verbetes eram trocados, alguns trabalhos se repetiam, diminuindo significativamente o número inicial

conseguido na busca. As mesmas palavras-chave foram utilizadas para os artigos, fazendo-se as necessárias correlações entre elas¹⁹.

Na pesquisa realizada no banco de teses/dissertações da CAPES, apareceram 778 dissertações e 215 teses, no período de 2007 a 2013. No caso das dissertações, retirando-se os trabalhos repetidos, o número caiu para 379; nas teses para 101. Do total de 480 trabalhos, 234 tinham certa relação com o tema²⁰. Após o refinamento da busca²¹, orientada pelo interesse específico na formação inicial de professores em nível superior, EaD e políticas educacionais, foram selecionados sete dissertações e duas teses, nove trabalhos (cf. Apêndice A).

Os artigos encontrados na base da CAPES foram 19, dos quais permaneceram nove. Na base SciELO foram encontrados 80 e 19 selecionados. Em relação aos artigos, a filtragem final levou à escolha de 11 artigos, sendo três dos periódicos CAPES e oito do SciELO.

Nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED, procuramos produções dos grupos: GT 5 *Estado e política educacional*, no qual foram selecionados três trabalhos; GT 8 *Formação de professores*, em que foram escolhidos oito trabalhos; GT 11 *Política de educação superior*, nove. De um total de 20 trabalhos, restaram quatro que atenderam os critérios estipulados.

¹⁹ Na primeira triagem foram retirados os trabalhos que tratavam da EaD em relação à área da saúde, nos cursos de medicina e enfermagem, e também em relação aos cursos de turismo e administração.

²⁰ Os trabalhos ligados ao tema estão relacionados com: Formação de tutores: 71 trabalhos; Percepção e representação dos professores referente à EaD: 30; Tecnologias para EaD: 55; Material didático no contexto da EaD: 10; Relações/interações dentro do contexto da EaD: 28. Desta filtragem permanecemos com 40 trabalhos. Os trabalhos selecionados nesta triagem eram divididos em 27 dissertações e 13 teses.

²¹ Surgiu a necessidade de uma nova triagem, pois interessava para nossa pesquisa a formação inicial de professores em nível superior e trabalhos que tratassem da relação direta entre EaD, formação inicial de professores em nível superior e políticas educacionais. Sendo assim, não continuaram na pesquisa os que tratavam dos seguintes temas: (i) formação continuada, (ii) trabalhos que apenas citavam EaD como política de formação de professores, (iii) trabalho docente ou formação em nível técnico ou médio. Nesta filtragem as dissertações caíram de 24 para sete, e das 13 teses restaram duas. Assim o número final de trabalhos foi de nove.

2.2 Considerações gerais sobre os dados

Na concentração da produção acadêmica vinculada à temática, no que diz respeito ao ano de publicação, constatamos que dos 24 trabalhos selecionados, oito se concentram em 2008, seguidos por cinco em 2009, três em 2010, 2011 e 2012, e dois em 2007. Em relação à instituição acadêmica à qual os autores estão vinculados, a concentração dos estudos se organiza em 10 trabalhos na região Sudeste, cinco na Sul, quatro na Centro Oeste e três trabalhos na região Nordeste. Dos autores, 16 são vinculados a instituições de natureza jurídica pública e cinco a instituições de natureza jurídica privada²².

2.3 Análise do material coletado

Fizemos a leitura dos resumos, introduções e trabalhos na íntegra e neste tópico apresentamos a análise dos 22²³ trabalhos filtrados: cinco dissertações, duas teses, 11 artigos e quatro trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED²⁴. Dividimos o tópico em quatro seções: 1) A concepção de professor e sua formação; 2) Políticas de formação inicial e as mudanças no processo formativo; 3) A questão das TIC; 4) EaD e a democratização da educação. Buscamos não perder de vista as posições políticas assumidas, os embates e as disputas de ideias a respeito da temática.

²² Vale considerar que um trabalho publicado na Revista *Educação Temática Digital* da UNICAMP é escrito por dois autores vinculados a instituições diferentes, UFF e UnB. Outro trabalho, publicado na revista *Educação e Sociedade*, foi escrito por Bob Moon, professor da *The Open University*, no Reino Unido. Nestes números estamos considerando inclusive os dois trabalhos não disponibilizados na íntegra.

²³ Não consta na análise os dois trabalhos não disponíveis na íntegra.

²⁴ Os trabalhos coletados foram: Artigos: (ALONSO, 2010; BARRETO, 2008; 2010a; COSTA; PIMENTEL, 2009; DOURADO, 2008; FREITAS, 2007; GIOLO, 2008; MOON, 2008; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009; VILARINHO; PAULINO, 2010). Teses e Dissertações: (MEDEIROS, 2012; POSSOLLI, 2012; ARAÚJO, 2008; FIGUEIREDO, 2009; SALES, 2008; MALANCHEN, 2007; MELO, 2011). Trabalhos apresentados na ANPED: (GARCIA, 2008; LOPES; PEREIRA, 2011; MAUÉS, 2008; OLIVEIRA, 2009). Para detalhamento do processo de triagem dos dados conferir o Apêndice A.

2.3.1 A concepção de professor e sua formação

Neste tópico privilegiamos o debate da produção acadêmica em relação ao professor e sua formação na modalidade EaD. Dividimos os autores em dois grupos: o primeiro (MOON, 2008; COSTA; PIMENTEL, 2009; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009; VILARINHO; PAULINO, 2010) defende um professor voltado para a prática, direcionado aos resultados, eficiente. No decorrer dos debates surgem novas características, tais como, orientador, contextualizador, gerenciador do trabalho dos alunos e defesa da escola como espaço colaborativo. O segundo grupo (MEDEIROS, 2012; FIGUEREDO, 2009; OLIVEIRA, 2009; BARRETO, 2010a; MALANCHEN, 2007; MAUÉS, 2008; GARCIA, 2008; FREITAS, 2007; MELO, 2011) defende um professor que possua características que ultrapassam o saber fazer ligado à prática, com consciência crítica e uma formação teórica sólida, superando-se a visão instrumentalizada da formação.

Alguns autores do primeiro grupo (MOON, 2008; COSTA; PIMENTEL, 2009) defendem a ideia de um professor habilitado às necessidades da sala de aula e da escola. De acordo com Moon (2008, p. 802) a formação deve ser “centrada nos ‘resultados’ e a eficiência em sala de aula [deve estar] no cerne das exigências”. Moon (2008) cita o *Relatório de Supervisão da Educação para Todos* da UNESCO (MOON, 2008, p. 796) para corroborar o seu posicionamento: “os modelos de formação de professores deveriam ser reconsiderados, em muitos países, para reforçar a formação inicial e continuada centrada na escola, em vez de depender da formação inicial, tradicional e demorada, em instituições”. Esta formação que tem em vista de forma privilegiada as necessidades da prática escolar também está presente nos textos de Costa e Pimentel (2009) e Vilarinho e Paulino (2010). Costa e Pimentel (2009, p. 84) avaliam que na UAB “os projetos pedagógicos devem manter estreita relação com a necessidade da prática docente do professor na escola básica”. Vilarinho e Paulino (2010) alegam que o professor precisa estar preparado para as demandas do mundo do trabalho de forma rápida e flexível.

Moon (2008) apresenta o professor como um dos responsáveis pelo não desenvolvimento das sociedades. O posicionamento fica explícito quando avalia o compromisso de atingir o ensino fundamental universal para todas as crianças até 2015, que os países comprometeram-se e assinaram junto à UNESCO e ONU. Segundo ele, o professor é importante para que os países cumpram suas metas. Cita um trecho do *Relatório da Comissão para a África* (MOON, 2008, p.

794), produzido para a Iniciativa de Formação de Professores para a África Subsaariana, para confirmar esta concepção:

As pessoas estão, finalmente, começando a escutar aqueles que viam na falta de professores qualificados um dos maiores impedimentos ao desenvolvimento nacional e as autoridades nacionais e internacionais estão começando a perceber que o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e da Educação para Todos depende da formação de profissionais capazes de um esforço de longo prazo para promover efetivamente a educação, em particular através da formação de professores e de pessoais de diretoria no sistema educacional.

Podemos claramente inferir uma imputação ao professor pelo mal resultado e sua culpabilização pelo não desenvolvimento social.

Moran (2009, p. 288), ao discutir as atribuições do professor, defende que seu papel “pode ser muito mais importante se ele se transforma em orientador, em contextualizador das questões dos alunos”. Para o autor (2009, p. 298), numa época de informações disponíveis em várias mídias, não deve ser privilegiada a transmissão da informação pelo professor. Sugere que este “adquira uma maior autonomia” para poder gerenciar melhor o seu tempo e também o trabalho dos alunos.

Nas discussões de alguns autores deste grupo, muitas vezes a figura do professor é secundarizada, até mesmo suprimida, como consequência de um espaço escolar colaborativo. Schlünzen Junior (2009), por exemplo, defende que dada a consolidação da EaD, são necessárias mudanças no papel do professor, principalmente na mediação pedagógica e no trabalho colaborativo. Os professores, além de, obviamente, serem conhecedores do conteúdo, deveriam assumir “a importância da mediação pedagógica, a função de propor atividades que envolvam os alunos em um processo reflexivo que possibilita um trabalho colaborativo e investigativo” (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p. 20).

Em contrapartida, há um grupo de autores (MEDEIROS, 2012; FIGUEREDO, 2009; OLIVEIRA, 2009; BARRETO, 2010a; MALANCHEN, 2007; MAUÉS, 2008; GARCIA, 2008; FREITAS, 2007; MELO, 2011) que problematiza os atributos da formação e do professor expressados na produção acadêmica já apresentada. Defendem

uma formação mais ampla, desviando-se de uma perspectiva baseada somente na prática ou para manejo de materiais ou ainda de culpabilização do professor. Para Medeiros (2012, p. 313) a concepção de docência é entendida

em sentido amplo e é base para o trabalho pedagógico; advoga-se uma formação de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo; com desenvolvimento da consciência crítica, que permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, tendo como lócus dessa formação a ambiência universitária das faculdades e centros de educação.

Na mesma linha traçada por Medeiros (2012), Figueiredo (2009, p. 109) defende que a formação e o professor devem se pautar numa perspectiva de

sólida formação teórica e epistemológica permitindo subsídios necessários para a formação profissional. Na formação sócio-histórica dos educadores situa-se a formação no campo das lutas históricas, no sentido de que a base comum nacional unifica a luta contra a degradação da profissão do educador, de forma que os professores possam participar ativamente nos processos de definição da sua formação.

Outros autores problematizam as características do professor serem pautadas somente em um saber prático ou no manuseio de materiais e/ou tecnologias²⁵ (BARRETO, 2010a, 2008; MALANCHEN, 2007; ARAÚJO, 2008; GARCIA, 2008). Convidam-nos a pensar que um professor formado nesta racionalidade instrumental terá, como diz Barreto (2010a, p. 1308), o “foco da formação em seu produto”, ou seja, nos resultados específicos em sala de aula, como Moon (2008) e Costa e Pimentel, (2009) defendem. Isto não quer dizer que uma formação que contemple estes requisitos será ruim. O problema é reduzi-la a este resultado, pois, nesta perspectiva, o professor passa a ter um “papel

²⁵ A discussão sobre a formação de professores e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) será aprofundada no tópico 2.3.

secundário, sendo suas ações tentativamente reduzidas a aspectos como o tempo necessário à execução de tarefas determinadas” (BARRETO, 2010a, p. 1315). Freitas (2007, p. 1211) afirma que pode ocorrer

[...] uma redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação nos processos formativos, e a prevalência de uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancoradas na epistemologia da prática e na lógica das competências.

A autora assinala que tal formação tem “como referência os objetivos de formação da educação básica, centrados exclusivamente nos processos de aprendizagem dos conteúdos escolares, na avaliação e gestão do trabalho e da formação” (FREITAS, 2007, p. 1212).

Neste contexto o objetivo da formação e do trabalho do professor é reduzido a competências e habilidades específicas. Estes requisitos são problematizados por Araújo (2008) ao citar Libâneo: “Um tipo de formação geral e aligeirada de aproximações mais estreitas entre as exigências formativas e produção, apologia da prática e da experiência, desvalorização do saber escolar, primado da socialização profissional sobre qualificações pessoais” (LIBÂNEO, 1999 apud ARAÚJO, 2008, p. 55). Para Garcia (2008, p. 10), torna-se

Senso comum falar em desenvolver competências e habilidades como úteis, a ponto de pôr em segundo plano os conhecimentos distantes desse perfil. Abstraída de seus componentes ideológicos e políticos, essa visão de educação é interiorizada, normalizada, e com ela, *a ideia subjacente do professor como dispensável, sobretudo na sociedade da informação e do conhecimento*, onde ser professor é ser animador, facilitador da aprendizagem. (grifo nosso)

Nesta mesma linha, Freitas (2007, p. 1214) afirma que ocorre nas políticas de formação inicial,

iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em

contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude.

Melo (2011, p. 18) problematiza os programas desenvolvidos para a formação de professores no âmbito da UAB que consolidam “uma nova designação para o professor, [...] inserida na política de formação da Educação a Distância com a utilização das Tecnologias de Informação e comunicações (TICs), pois o professor passa a ser ‘tutor’, ‘facilitador’, ‘animador’ ou ‘monitor’”. Para a autora estas características do professor são problemáticas, posto que “o professor reflexivo antes almejado ficou suprimido” e a vertente tecnicista é a que impera nas políticas de formação (MELO, 2011, p. 124).

Nesta produção acadêmica estão presentes muitos embates ideológicos em relação aos atributos e à formação do professor. Se por um lado ocorre a defesa de um professor eficiente, gerente, orientador, contextualizador, direcionado aos resultados e a prática e responsável pelo desenvolvimento social (MOON, 2008; COSTA; PIMENTEL, 2009; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009), por outro há a defesa de um professor com formação teórica sólida, não somente voltada à prática, com conhecimento político mais amplo (MEDEIROS, 2012; FIGUEREDO, 2009; OLIVEIRA, 2009; BARRETO, 2010a; MALANCHEN, 2007; MAUÉS, 2008; GARCIA, 2008; FREITAS, 2007). Este debate ajuda a pensar em nossa temática e mais especificamente na hipótese de que há um processo de reconversão do professor (EVANGELISTA, 2012b; EVANGELISTA; TRICHES, 2012a), dado que outras funções entram no quadro de suas atribuições e, ao mesmo tempo, ele tem seu papel secundarizado na escola.

2.3.2 Políticas de formação inicial e as mudanças no processo formativo

Um dos objetivos da nossa pesquisa é compreender como a formação inicial de professores na modalidade EaD se consolidou no Governo Lula, razão pela qual consideramos o debate acadêmico sobre a formação inicial do professor nesta modalidade. Neste tópico averiguamos as análises sobre a formação do professor na modalidade EaD e evidenciamos algumas linhas de argumentação diferentes. Constatamos embates teóricos, políticos e ideológicos quanto à

perspectiva dos autores no que diz respeito à formação de professores a distância. Há divergências quanto a um projeto de educação e, conseqüentemente, divergências quanto à formação inicial do professor em relação ao projeto de educação defendido.

Dividimos os trabalhos em dois grupos. No primeiro (MOON, 2008; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009; POSSOLLI, 2012), de forma geral, as políticas de formação de professores na modalidade EaD são vistas como “solução” para vários problemas. Os autores também defendem uma formação que se enquadre nos moldes da sociedade atual, principalmente no que diz respeito às mudanças na formação que o contexto da EaD exige. Estes autores acreditam que estamos na sociedade denominada do conhecimento devido à “revolução tecnológica”. Possolli (2012, p. 60), por exemplo, afirma que “a conjuntura de uma interdependência dos mercados e internacionalização ascendente com a constituição de áreas de livre comércio e a denominada terceira revolução tecnológica caracterizam a globalização vivida no presente momento histórico”.

Moon (2008) escreve que a EaD é a solução política para a formação de professores em nível mundial, pois consegue formar maior número de professores com poucos gastos. Justifica a escolha desta modalidade, apelando ao fato da falta de professores. Argumenta que as sociedades contemporâneas enfrentam um grande problema que ameaça seu desenvolvimento, a saber: atrair, reter e formar professores. Este seria um desafio mundial, principalmente nos países em desenvolvimento nos quais seria preciso atrair jovens para a docência. Para ele existe a chamada “crise dos professores” em razão de a profissão não ser mais vista como vocação²⁶: “neste começo do século XXI, ideias folclóricas sobre ‘o professor’ são postas em xeque. Em muitas partes do mundo, a vocação de ensino apresenta os traços de uma crise. Quase todos os países estão lutando para contratar professores suficientes” (MOON, 2008, p. 792). Estas ideias folclóricas diriam respeito às “fortes emoções” que cercavam o papel do professor e que hoje não são mais o caso. O autor entende que a crise estaria ligada também à demanda por professores, gerada pela expansão que acontecerá nos sistemas educacionais, principalmente em países em

²⁶ Moon esclarece em nota de rodapé: “Partes deste artigo foram extraídas de relatórios da UNESCO, preparados pelo autor para o Comitê de Peritos sobre a aplicação de recomendações a respeito do pessoal docente e para um encontro da UNESCO sobre os países E9 (os nove países em desenvolvimento com as maiores populações mundiais)” (MOON, 2008, p. 791).

desenvolvimento²⁷. Isso imporia o desafio de formar “milhões de novos professores”. Outro ponto que levanta, refere-se à dificuldade de atrair e reter os professores, relacionada com os muitos problemas nas políticas de formação. Para ele, as políticas são fragmentadas e incompletas, os recursos são alocados para cursos longos, de três ou quatro anos, os quais formam apenas uma minoria dos professores necessários para a demanda atual. Por isso, segundo o autor, temos a necessidade de reestruturar essas políticas, “enquanto uma minoria recebe um apoio considerável, um processo paralelo ocorre para contratar muito mais professores leigos no sistema escolar” (MOON, 2008, p. 801). E continua: “as formas de educação dos professores que emergiram no século XX, em faculdades e departamentos universitários de educação localizados em *Campi*, serão incapazes de atender a demanda deste século” (MOON, 2008, p. 803). O autor defende, então, que a EaD seria a melhor forma para solucionar o problema da formação de professores, não somente porque abarca um grande contingente de pessoas, mas porque, “em termos de qualidade, eficiência e sustentabilidade, as novas formas de programas abertos e a distância têm uma melhor relação custo-benefício do que outras alternativas, mesmo tradicionais” (MOON, 2008, p. 803). Costa e Pimentel (2009) discutem o processo de implementação da UAB. Concordam com Moon (2008), pois afirmam que a EaD responde à necessidade da formação dos professores, atingindo em grande escala e ao mesmo tempo com qualidade social.

Na mesma perspectiva de Moon (2008) e Costa e Pimentel (2009), Schlünzen Junior (2009) defende que a EaD seria a melhor modalidade para a formação de professores, porém em sua perspectiva é necessária uma EaD de qualidade. O autor afirma que não se consegue esta qualidade com baixo custo. É preciso que existam políticas bem definidas, materiais de qualidade e uma equipe bem preparada. Afirmar a necessidade de implementação de programas de formação de professores na EaD, mas para sua consolidação precisam superar muitos obstáculos. Para Schlünzen Junior (2009, p. 21),

A implementação desses programas, atualmente, ainda implica na superação de uma série de preconceitos e barreiras políticas, ideológicas,

²⁷ Para o autor, esta expansão dos sistemas educacionais está ligada ao acordo internacional realizado em Dakar, em que quase todos os países assinaram os compromissos da UNESCO e da ONU de atingir o ensino fundamental universal para todas as crianças até 2015.

culturais e tecnológicas, muitas herdadas da compreensão e do entendimento da EaD sob a concepção de uma educação de “massa”, aligeirada, de baixa qualidade e pobre em avaliação.

Em resposta a esses “preconceitos”, Schlünzen Junior (2009, p. 21) afirma que:

Primeiramente, a EaD com a qual se objetiva um processo educacional de qualidade não se caracteriza como uma modalidade de educação de massa, mas sim, como uma alternativa importante para levar meios de acesso a educação que, no Brasil, representa melhores oportunidades e o desenvolvimento regional em áreas carentes, distantes de grandes cidades.

Seguindo a mesma linha, Moran (2009) defende a EaD como fundamental para a aprendizagem, devido à complexidade do contexto atual. Concorde com Schlünzen Junior (2009) sobre o preconceito de alguns autores frente a EaD. Em suas palavras: “apesar do preconceito de muitos, é fundamental para poder modificar processos insuficientes e caros de ensinar para muitas pessoas, ao longo da vida²⁸. A educação a distância é educação e tem que ser de qualidade, como a educação presencial” (MORAN, 2009, p. 286). Para o autor, estariam ocorrendo modificações no processo formativo por meio da EaD, transformando profundamente o ensino superior, seja na questão da não necessidade da presença física ou na questão espaço/temporal:

A educação a distância está se transformando, de uma modalidade complementar ou especial para

²⁸ Segundo Rodrigues (2008, p. 9) a educação ao longo da vida “refere-se ao projeto educativo construído por duas organizações internacionais, UNESCO e União Europeia, e disseminado em nível mundial [...]. Prescrita como uma nova perspectiva de educação a desenvolver-se no século XXI, a educação ao longo da vida, aparece junto a recomendações expressas em abundante produção de documentos, encontros e debates, de cunho oficial dos referidos organismos. Nelas, acentua-se a centralidade da educação e sua suposta capacidade de garantir a empregabilidade, a tolerância, a paz e amenizar a exclusão e a pobreza. Os sistemas educacionais tornam-se alvo de sua contestação, em meio ao debate sobre a necessidade de reformulação do Estado e da gestão escolar”.

situações específicas, em referência para uma mudança profunda do ensino superior como um todo. Este utilizará cada vez mais metodologias semipresenciais, flexibilizando a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e tempos de ensino e aprendizagem. (MORAN, 2009, p. 290)

Na mesma esteira, Possolli (2012) afirma que a EaD é uma modalidade promissora e do futuro; para a autora, o contexto da globalização tem demandado inovações e modificações no conhecimento e na educação:

[...] essa demanda vinculada às tecnologias de informação e comunicação contribuiu para o desenvolvimento e consolidação da EAD como modalidade do futuro, provavelmente vivendo novas etapas, com ênfase na integração de meios, em busca da melhor e maior interatividade (POSSOLLI, 2012, 205)

Um segundo grupo de autores problematiza os pressupostos defendidos pelo primeiro grupo. Freitas (2007) avalia que as políticas de formação de professores na EaD oferecem oportunidades diferentes aos alunos, dependendo da trajetória destes na Educação Básica e de sua classe social. Os que se formam via EaD adquirem uma formação aligeirada, flexibilizada. Estas duas características relacionam-se a cursos emergenciais acelerados, com carga horária de 120 horas de “treinamento” e sem qualidade. Os alunos, na sua maioria, seriam aqueles que no Ensino Médio “profissionalizaram-se” para a docência: “A formação superior, para a grande maioria, se dará nas instituições privadas, como bolsistas, ou nos cursos a distância, em polos da UAB, nos cursos de pedagogia e cursos normais superiores, concomitante ao trabalho na educação básica” (FREITAS, 2007, p. 1206). E continua: “É por estas vias que vão se produzindo e reproduzindo as desigualdades na formação de professores, que persistem em nosso país há muitas décadas” (FREITAS, 2007, p. 1214). Segundo a autora, esses problemas não ocorrem com os alunos que podem realizar seus estudos em universidades, sem a necessidade de trabalhar enquanto estão se formando, desenvolvendo uma formação que contempla a pesquisa e extensão, não somente voltada ao ensino, como no caso dos alunos citados. Para Freitas (2007), tais políticas de expansão de ensino

superior, principalmente de formação de professores, como é o caso da UAB, mascaram a desigualdade educacional. Existe um discurso de democratização, mas na realidade, de acordo com Freitas (2007, p. 1206),

Está em curso uma política de formação de professores que oferece diferentes oportunidades de formação aos estudantes, dependendo dos percursos anteriores na educação básica e das suas condições de classe, dissimulada, sob a concepção de equidade, de que ao Estado cabe oferecer *igualdade de oportunidades*, em contraposição à *igualdade de condições*. (grifo nosso)

Ao defender uma política global de formação, prioritariamente em nível inicial, entende que o desenvolvimento da formação se daria “exclusivamente nas universidades, como projeto institucional, onde suas faculdades e centros de educação, articulados aos institutos, se constituem *locus* privilegiado para a formação de qualidade elevada de todos os educadores” (FREITAS, 2007, p. 1207).

Garcia (2008) também discute a EaD como política educacional a ser disseminada principalmente para a população de baixa renda²⁹. Isto ocorreria devido ao baixo custo da mensalidade e à possibilidade de conciliação entre trabalho e estudo. Para ela, esta realidade torna-se uma abertura para investimentos dos empresários da educação. Nas suas palavras:

A expansão da oferta da educação superior na modalidade da educação a distância, atende prioritariamente ao segmento populacional de baixa renda e que ingressa no ensino superior privado. E neste, sua opção recai sobre a educação a distância por ter mensalidades mais baixas que o ensino presencial e por tornar mais fácil conciliar educação e trabalho, em seu cotidiano. Isto é apreendido pelos empresários da educação como uma fatia de mercado a ser incorporado por suas empresas. (GARCIA, 2008, p. 7)

²⁹ Para nós se trata da classe trabalhadora.

Na mesma esteira, Malanchen (2007, p. 131) analisa as mudanças na formação de professores e o papel da EaD no contexto da reestruturação produtiva, chegando à conclusão de que a EaD é uma das estratégias políticas para o ajustamento do professor às novas demandas do capital:

A formação de professores por meio da EaD não deve ser analisada em si mesma, faz-se necessário compreendê-la como estratégia adequada e relacionada à lógica do mercado, articulada à Reforma do Estado e da Educação, num contexto de alterações na forma de acumulação do capital mundial.

Baseando-se em Shiroma (2003), Malanchen trabalha a ideia de que as políticas de EaD, que se justificam a partir de um discurso de democratização do acesso à educação, direcionadas de forma incisiva na formação do professor, têm como intenção a “desintelectualização docente” (MALANCHEN, 2007, p. 31). A EaD disseminaria uma formação inicial de professores aligeirada, flexibilizada devido a diversificação das instituições formadoras e pautada em treinamento.

Na mesma perspectiva, Maués (2008) analisa a nova regulação do Estado sobre a educação e a formação de professores, relacionando algumas das mudanças com documentos internacionais para a formação docente. Analisa a EaD defendida nos discursos presentes em vários documentos³⁰ para a formação de professores, assinalando que é posta como estratégia de formação de professores na qual uma lógica de formação aligeirada é estabelecida, responsabilizando o professor por sua própria formação. Constata que esta modalidade configura novas funções ao professor, consequentemente em sua formação:

Na atualidade o trabalho docente passa a assumir outras feições, por vários motivos, dentre eles o fato da educação a distância passar a ser central no ensino, o que, naturalmente, vai traçar um outro perfil para o responsável pela condução do processo, em função de que não haverá mais uma

³⁰ Principalmente no documento: COMISSION EUROPÉENNE. *Éducation et formation en Europe: systèmes différents, objectifs partagés pour 2010*. (COMISSION EUROPÉENNE, 2002).

relação presencial, ou essa será esporádica. (MAUÉS, 2008, p. 9)

Com esta centralidade da EaD, segundo a autora, se estabelece um novo ciclo caracterizado como “ciclo contínuo entre formação-trabalho-formação”. Neste ciclo, o professor precisa se capacitar várias vezes para adaptar-se às demandas da sociedade, sendo que o principal motivo para a alteração da natureza do trabalho docente é a nova organização do processo de trabalho (MAUÉS, 2008, p. 9). A autora questiona a configuração do perfil do professor, dando-a como parte de uma política nacional de “obrigação de resultados”, na qual o professor é posto como responsável pelos resultados, aumentando ainda mais suas responsabilidades. Conforme Maués (2008, p. 9),

As políticas de formação em vigor traçam novas regulações que incluem a descentralização da gestão, a responsabilização ou a imputabilidade do professor pelo seu desempenho, a fixação de resultados que são verificados por meio dos inúmeros exames (avaliação interna e externa dos alunos, dos profissionais e das escolas) no sentido da prestação de contas.

Perante este quadro, dentre outras discussões, ela argumenta que a formação dos professores nesta modalidade entra na lógica da responsabilização e do aligeiramento, na qual a carga horária teórica é reduzida, os cursos realizados nos finais de semana com inúmeras alternativas de formação.

Araújo (2008) corrobora a análise de Maués (2008) ao discutir a reordenação do Estado, bem como a formação dos professores e sua adaptação às novas exigências do capital. Analisa as políticas de formação de professores via EaD, desenvolvidas na UNITINS/EDUCON, no Estado do Tocantins. Conclui que alguns pontos determinantes para a constituição de tais políticas advêm de organizações multilaterais. Levanta argumentos e características para demonstrar que a UNITINS/EDUCON coaduna-se com o ideário da reforma do Estado e da educação ocorrida em 1990, baseado em pressupostos neoliberais.

Por estar atrelada aos pressupostos neoliberais, a formação docente torna-se aligeirada, com cursos de duração de dois a quatro anos; flexibilizada, pois são exigidas habilidades para várias atividades educativas; e focalizadas como políticas emergenciais. Retira-se grande

parte da responsabilidade do Estado em manter a educação. Esta característica, também é apontada por outros autores (MAUÉS, 2008; BARRETO, 2010a; FREITAS, 2007). Araújo defende a formação em universidades consolidadas e não como está sendo feita na EaD, ou seja, na maioria das vezes capacitação em serviço, de forma aligeirada, somente para adaptação e treinamento para as novas técnicas pedagógicas, voltadas para um saber-fazer (ARAÚJO, 2008).

Observamos que Oliveira (2009) defende a tese de que a EaD tornou-se meio de difusão de uma nova sociabilidade, “um novo modo de ser, pensar e agir” (OLIVEIRA, 2009, p. 2). Esta tese, de acordo com a autora, faz parte de discussões mais gerais sobre:

Educação e o seu papel nos novos tempos do novo imperialismo (HARVEY, 2005; CHESNAIS, 1996, 1999; FONTES, 2006) e com a formação dos intelectuais necessários à difusão de um novo modo de ser, pensar e agir, de acordo com os valores ético-morais, políticos e econômicos da contemporaneidade (OLIVEIRA, 2008a; 2008b). (OLIVEIRA, 2009, p. 1)

Um ponto observado por Oliveira (2009), presente em Barreto (2010a) e Garcia (2008), é que a formação pela educação a distância pode reduzir-se a um adestramento do professor e/ou esvaziamento da formação, se os meios “tecnologias” forem empobrecidos e reduzidos a programas de certificação em larga escala, no lugar da possibilidade de incorporação das TIC na perspectiva de criar novas possibilidades. Nesse sentido faz uma crítica à UAB, salientando que ela pode ser meio de uma modificação das características essenciais da formação de professores:

Tornar a EaD a principal estratégia de formação inicial e continuada de professores não apenas reduz a formação a mecanismos de certificação em massa, dada a transmissão rápida dos conhecimentos e a perspectiva de adestramento, quanto se esvazia, [...] a “marca essencial da docência”, que é a formação. (OLIVEIRA, 2009, p. 12).

Em concordância com alguns trabalhos (GARCIA, 2008; OLIVEIRA, 2009), Figueiredo (2009) realiza uma análise da concepção

que se apresenta nas políticas de formação de professores e na organização do trabalho pedagógico na modalidade EaD, constatando que a mesma apresenta uma formação fundamentada nas competências, e de caráter instrumental, ademais de estar em concordância com a lógica mercantilista. Segundo a autora, “com esse intento, a formação de professores passou a ocupar lugar estratégico na lógica mercantilista, podendo ser realizada em espaços não acadêmicos, precarizando e empobrecendo a formação inicial dos professores” (FIGUEIREDO, 2009, p. 107).

Melo (2011) concorda com Figueiredo (2009), pois para autora a “política de formação de professores a distância adota medidas economicistas”, advindas de OM como o BM que “pautado no discurso de que os recursos são escassos, defende que os investimentos públicos devam ser retirados do Ensino Superior e direcionados para a Educação Básica”, ação da qual a autora discorda. Para a pesquisadora no Brasil estas políticas “visam ao aligeiramento da formação, que objetiva diminuir os recursos do governo empregados na Educação Superior, tendo em vista a política de cortes sociais por eles adotados desde os anos de 1990” (MELO, 2011, p. 39).

A análise de Sales (2008) se assemelha em alguns aspectos a de autores apresentados (OLIVEIRA, 2009; BARRETO, 2010a; MALANCHEN, 2007) indicando que a EaD alinha-se aos conceitos neoliberais, oferecendo formação de baixo custo e segundo a lógica do mercado. A EaD se enquadraria nas “propostas educativas oriundas das reformas neoliberais, que tratam a educação como serviço e estabelecem-na numa relação de custo/benefício” (SALES, 2008, p. 159).

A autora analisa a formação do professor proposta pelas políticas de EaD, afirmando que está vinculada ao treinamento e marcada pela racionalidade instrumental. Tais políticas reduzem “a formação ao treinamento das habilidades desejáveis ao manejo de materiais” (SALES, 2008, p. 59), assunto demarcado por outros autores (ARAÚJO, 2008; FREITAS, 2007; BARRETO, 2010a; MALANCHEN, 2007). As características de instrumentalização e treinamento afastam os professores de uma formação crítico-reflexiva:

A formação universitária, no sentido de Habermas e Freire, deve superar a racionalidade instrumental. Mas será que a “universidade a distância”, com o emprego das tecnologias substituindo em grande parte os momentos

presenciais, no contexto neoliberal, trabalha na perspectiva da racionalidade instrumental ou da razão comunicativa e formativa? (SALES, 2008, p. 52)

Porém, no desfecho de seu trabalho, ao contrário de outros autores e contraditoriamente, afirma que o tutor deve fazer a diferença, levando o aluno à reflexão, pesquisa e pensamento crítico:

Assim, defendemos a importância vital de um tutor com formação acadêmica que organize situações educativas, juntamente com os alunos, a fim de escapar das armadilhas técnicas. Pensamos como Habermas (1975) que a “formação” que advém de uma ciência que produz um saber instrumental se distancia de sua feição crítica, e libertadora. (SALES, 2008, p. 158):

Percebemos neste grupo de autores vários embates ideológicos e políticos sobre a formação de professores na modalidade EaD. Eles consideram que a EaD se constitui em uma política de formação inicial de professores respaldada na lógica empresarial, fundamentada em pressupostos neoliberais, em que são exaltados os saberes técnicos as competências e habilidades do professor, em detrimento de uma formação sólida teórica. Nesta perspectiva, a formação de professores em EaD, como está configurada, se esvazia, flexibiliza e se transforma em uma espécie de treinamento, sendo retirado da formação um aspecto político mais amplo, não somente voltado para o trabalho e para o capital. Por outro lado, alguns autores (MOON, 2008; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009), entendem que a EaD seria a modalidade que solucionaria os impasses da formação de professores, sendo ressaltados seus custos baixos e o alcance de mais pessoas que proporciona. A formação do professor precisaria ser modificada conforme as necessidades da sociedade atual, ou seja, uma formação que fosse ao encontro dos pressupostos neoliberais, ao sistema capitalista de produção. Alguns acreditam que a EaD democratiza a educação já que pode chegar a lugares periféricos do país.

Acreditamos que alguns questionamentos postos por essa produção são pertinentes. Por que a EaD ganhou tanto espaço nas políticas de formação inicial de professores, principalmente na vigência do Governo Lula? Para qual projeto de sociedade a EaD está sendo configurada na vigência desse Governo de “esquerda”? Por que a

formação de professores tem sido tão divulgada e defendida nas políticas nacionais? Esta formação do professor em nível superior, como assinaladas por Freitas (2007), tem sido a mesma para todos?

2.3.3 A questão das TIC

Em todos os trabalhos é discutido, ou ao menos mencionado, o uso das tecnologias no contexto escolar e na formação inicial do professor. 19 trabalhos utilizam a denominação TIC, os outros trabalhos utilizam os termos tecnologias educacionais, tecnologias avançadas e tecnologias. Independente das denominações utilizadas³¹, constatamos que este tema ocupa um espaço significativo nas análises. No entanto, as formas como lidam com o tema são divergentes no que diz respeito ao valor e ao papel dado ao uso destas tecnologias pelas políticas de EaD na formação inicial dos professores.

Sete trabalhos (GIOLO, 2008; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009; MORAN, 2009; VILARINHO; PAULINO, 2010; MOON, 2008; COSTA; PIMENTEL 2009) tratam das TIC, enfatizando o seu aspecto operacional, ou seja, discutindo modelos tecnológicos que na concepção dos autores seriam melhores para a escola, seja pela maior interatividade professor-aluno que tais TIC proporcionariam, seja pela ampla gama de recursos que os modelos defendidos possuem.

Assim, trata-se nestes trabalhos dos benefícios das TIC para a educação e a formação inicial dos professores, defendendo que as TIC são instrumentos de democratização da educação e principalmente do ensino superior. Dada à presença das inovações tecnológicas (COSTA; PIMENTEL, 2009, p. 72), com a sociedade da informação e do conhecimento e principalmente com o mundo globalizado, as TIC precisariam estar presentes na escola. Segundo Costa e Pimentel, por exemplo, estamos em uma fase de desenvolvimento identificada como sociedade do conhecimento³²: “em face dessa realidade, o poder público

³¹ Sabemos que não são irrelevantes as denominações atribuídas às tecnologias. Barreto (2008), por exemplo, discute como as tecnologias educacionais passam a ser chamadas TIC para que a sua expansão vá além do contexto escolar. Segundo Barreto “sua própria designação indica o seu pertencimento a áreas não-educacionais, no sentido de produzidas no contexto de relações sociais outras, com finalidades distintas” (BARRETO, 2008 p. 920). Mas, por ora, não vamos discutir sobre estas nomenclaturas.

³² Concordamos com Mari (2006, p. 75), que considera a “expressão ‘sociedade do conhecimento’ como uma ideologia polissêmica utilizada para a sustentação

é pressionado a prover atendimento educacional a amplas parcelas da população brasileira, ação essa que não pode deixar de admitir o uso de novas tecnologias de informação e comunicação” (COSTA; PIMENTEL, 2009, p. 72).

Nestes trabalhos observa-se que as TIC são vistas como fatores de qualidade educacional, sendo consideradas fundamentais para que a educação esteja de acordo com as demandas da sociedade atual, tais como as relacionadas com o “mundo do trabalho dirigidas à formação de profissionais capazes de garantir a competitividade de organizações no cenário de globalização da economia” (VILARINHO; PAULINO, 2010, p. 64).

Além disso, um discurso frequente é de que as TIC, juntamente com a EaD, facilitariam o oferecimento de cursos de formação, como podemos observar no texto de Schlünzen Junior. (2009, p. 17):

Os avanços tecnológicos dos últimos anos deram a EaD uma nova perspectiva e alavancaram novas ações, principalmente na questão da formação de professores, partindo-se do pressuposto de que com o uso das tecnologias é possível oferecer formação docente em regiões menos favorecidas e mais necessitadas.

Alguns trabalhos tratam as TIC sob outra perspectiva (BARRETO, 2008; 2010a; MALANCHEN, 2007; GARCIA, 2008; SALES, 2008; DOURADO, 2008; MEDEIROS, 2012; MELO, 2011). Nestes são apresentados argumentos que vão além das considerações sobre a operacionalidade das TIC. Os autores mencionados reconhecem a importância das TIC na educação e na formação de professores, porém fazem a análise trazendo à tona outros aspectos que precisam ser apontados no que diz respeito a esta temática.

Dois dos trabalhos referidos trazem discussões vinculadas à crítica ao uso das TIC nas políticas educacionais brasileiras, principalmente nas políticas de formação inicial de professores a

das relações de poderes entre os países centrais e os periféricos e semiperiféricos e para o aprofundamento da produção de lucro e acumulação”, concepção presente no Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) do qual a presente pesquisa faz parte. Para Duarte (2008, p. 13), ao analisar a chamada sociedade da informação ou do conhecimento, afirma que esta é “uma ideologia produzida pelo capitalismo”. Para o autor esta sociedade é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capital.

distância. Questionam a sua fetichização³³ e o papel que assumem na disseminação da EaD na formação de professores, justificada por um discurso de democratização da educação superior. Para estes autores, a perspectiva baseada nestas políticas exige dos professores uma nova formação, pautada nas TIC e mediada por tutores. Estes trabalhos tratam também da abertura de mercado que as TIC proporcionam, transformando o espaço de formação com base em uma lógica, grosso modo, de “compra e venda” de informações (BARRETO, 2008; 2010a; MALANCHEN, 2007).

Sales (2008) questiona o determinismo tecnológico³⁴ e a centralidade exagerada que as TIC ganharam nas políticas educacionais, principalmente para a formação de professores. Melo (2011) também aponta para a centralidade das TIC nas políticas de formação de professores. Medeiros (2012) apresenta a tese de que as TIC, e consequentemente a EaD, vêm sendo incorporadas nas políticas educacionais desde o regime civil-militar (1964-1984), forma de consolidação do conservadorismo hegemônico e Dourado (2008) aponta duas críticas sobre o protagonismo e o funcionalismo das TIC nas políticas educacionais. Barreto (2010a) analisa as estratégias políticas de ensino superior, questionando o modo como as TIC vêm sendo pensadas, já que as mesmas têm sido destinadas principalmente para a EaD. A autora trata do conceito de recontextualização educacional, problematiza a forma como as TIC foram recontextualizadas, na qual a lógica de mercado é trazida para a educação. Outro trecho demonstrando

³³ De acordo com o *Dicionário do Pensamento Marxista* (BOTTOMORE, 2001, p. 149): “Marx nos diz que, na sociedade capitalista, os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente. Essa síndrome, que impregna a produção capitalista é por ele denominada *fetichismo*, e sua forma elementar é o fetichismo da mercadoria enquanto repositório ou portadora do valor”.

³⁴ Para Lima (2004, p. 8) no determinismo tecnológico é criada uma ilusão tecnológica, “que apresenta a utilização das novas tecnologias educacionais, demarcadas pela discussão sobre a técnica em si, como se esta tivesse uma ‘vida própria’ e não fosse um conjunto de meios, de instrumentos utilizados pelos sujeitos políticos para alcançarem determinados fins. O pensamento humano fica adaptado à lógica do instrumento e a partir do mito sobre a ‘planetarização’ das técnicas, se legitima um determinismo tecnológico sofisticado onde reina a primazia do técnico: se entroniza o instrumental e se minimiza o político, o teórico, o desvendamento das intencionalidades que estão presentes nos projetos pedagógicos (e societários!) em embate na sociedade”.

a visão que a autora questiona diz respeito à introdução de “pacotes tecnológicos” nas políticas educacionais brasileiras. “Supostamente autoexplicativos, dispensariam quaisquer mediações pedagógicas” (BARRETO, 2010a, p. 1313). Nesta perspectiva, ocorre a política de substituição tecnológica, em que não necessitaria do trabalho do professor. Barreto (2010a, p. 1315), indica que esta substituição pode se concretizar de duas formas, a saber, total e parcial:

Na primeira, radical, estão cada vez mais estruturadas propostas de ensino a distância, especialmente para a formação de professores. Na segunda, a substituição assume configurações mais sofisticadas e menos visíveis, na medida em que, com a centralidade deslocada para as TIC, tendem a se materializar como programas de capacitação e treinamento para o seu uso “adequado”. *O professor não é exatamente retirado da cena, mas relegado a um papel secundário*, sendo suas ações tentativamente reduzidas a aspectos como o tempo necessário à execução de tarefas determinadas. (grifo nosso)

Com estas proposições, argumenta que a formação do professor perante estas políticas que focalizam o uso “fetichizado” das TIC, agregadas à modalidade de EaD, pode ocasionar um esvaziamento do trabalho e da formação do professor, dado que o mesmo ocupa papel secundário no processo ensino-aprendizagem. Ela assume que as TIC podem contribuir significativamente para os processos educacionais, mas sem uso fetichizado. Além disso, dever-se-ia pensar o porquê das TIC terem sido direcionadas à EaD e como esta modalidade tem sido configurada e objetivada (BARRETO, 2010a, p. 1301).

Em trabalho anterior, Barreto (2008) trata da descontextualização das TIC das áreas em que foram produzidas e a sua recontextualização na educação. A incorporação das TIC na educação tem se manifestado aparentemente de forma contraditória (expansão e redução), pois:

De um lado, a suposição de que as TIC sejam “a solução” para todos os problemas, incluindo os que extrapolam os limites educacionais. De outro, seu uso intensivo está inscrito em estratégias de educação a distância (EaD), em especial para a

formação de professores, como proposta de massificação” (BARRETO, 2008, p. 921).

A autora denuncia a utilização das TIC no processo ensino-aprendizagem na formação inicial dos professores, afirmando que com o uso fetichizado das TIC, tal processo pode sofrer um apagamento, sendo estabelecida uma relação automática e direta entre TIC e aprendizagem. Argumenta que a educação nesta perspectiva se transforma em “mercado educacional”.

Nesta linha de reflexão e utilizando as análises de Barreto (2003) no que diz respeito às TIC, Malanchen (2007) trata do determinismo da tecnologia disseminado pela EAD. Discute que a mesma neste contexto é peça-chave da lógica do mercado para ampliação do consumo. Assinala que a utilização das TIC como estratégias de EAD, no cenário mundial, é condição para empréstimos dos países centrais para os periféricos. Denuncia a perspectiva das organizações multilaterais e o uso intensificado das TIC que poderiam quebrar o “monopólio do conhecimento” apreendido pelo professor, posto que seria possível cortar custos, realizar uma formação flexibilizada e em menor tempo. Isso minimizaria a formação do professor em treinamento, “corroborando com a despolitização e despersonalização docente” (MALANCHEN, 2007, p. 88).

No que diz respeito às TIC na formação de professores, Sales (2008) concorda com Barreto (2010a) e Malanchen (2007), apontando que é necessária uma não fetichização e “centralidade do papel atribuído às tecnologias da informação e comunicação como elementos de ação, transformação e qualidade” (SALES, 2008, p. 60). A autora considera a análise de Barreto (2002) para discutir como a formação a distância vem utilizando-se das tecnologias, posicionando o “sistema tecnológico” no lugar dos sujeitos, configurando uma estratégia ímpar de substituição tecnológica (SALES, 2008, p. 18). Ela explica que os discursos presentes nos projetos de EaD contemplam o determinismo tecnológico que se expressa

através de uma concepção de desenvolvimento social como resultado das inovações tecnológicas, pela inevitabilidade dessas inovações, colocando para os educadores a necessidade de se adequarem urgentemente aos novos paradigmas. Em outras palavras, a base de fundamentação política das argumentações sobre os projetos oficiais se

circunscreve à identificação das novas tecnologias de informações e comunicação como as ferramentas que viabilizam a “modernização” e “qualificação” dos professores, inclusive por meio de kits tecnológicos. (SALES, 2008, p. 60)

Na mesma linha de Sales (2008), Melo (2011) discute que ocorre na formação inicial de professores em EaD o determinismo tecnológico. Para a autora as políticas referidas pautam-se na perspectiva tecnicista “utilizando-se demasiadamente das TICs, em particular a *internet*, que coloca nas mãos do professor a possibilidade de aprender sozinho entre os diversos ambientes virtuais, pacotes de insumos, que desperdiçam tempo, uma certa *lightinização*³⁵”. A autora discorda deste viés, posto que segundo Melo (2011, p. 125),

A formação a distância via *internet* é uma banalização às relações entre aprendizagem e desenvolvimento, pois essa relação é indissociável no ato formativo. Esta concepção de formação que se apresenta pode-se considerar fragmentos entre o ensinar e aprender, visto que qualquer um pode ser professor, desde que domine técnicas pedagógicas.

Para a autora as TIC têm sido defendidas pela UNESCO, para consolidar uma formação de professores (inicial e continuada) pautada em treinamento, valorizando a formação técnica do professor, pressupostos com os quais a autora não concorda.

Dourado (2008) apresenta dois pontos que precisariam ser considerados em relação à forma de compreender as TIC no contexto

³⁵ Este conceito é utilizado por Melo (2010), embasado no trabalho de Moraes e Torriglia (2000, p. 1) que indicam que “o ceticismo de determinadas vertentes contemporâneas das ciências sociais e da filosofia seja no campo epistemológico, ético ou político e que, de modo geral, apregoa a desciação [sic], desintegração, desconstrução, descentramento, deslocamento, diferença, descontinuidade, disjunção, desaparecimento, decomposição, des-definição, desmistificação, destotalização, deslegitimação do conhecimento e da própria realidade, tem incentivado e, ao mesmo tempo, provocado uma certa *lightinização* do campo educativo. Tal ceticismo, além de trivializar o problema da verdade, tornando-a tópico de atração persuasiva dentro desse ou daquele contexto cultural, silencia o sujeito e o agir humano, suprime o campo da escolha”.

educacional. O primeiro é que as TIC não podem ser avaliadas como protagonistas sociais e o segundo é que elas podem ser um veículo formativo, desde que não assumam somente caráter funcional. Em relação ao primeiro ponto o autor afirma que

É fundamental compreendê-las como ferramentas produzidas e apropriadas socialmente, uma vez que as novas tecnologias incorporam e disseminam discursos sociais e políticos, cuja análise e interpretação não são uniformes ou padronizadas, o que exige métodos de análise e críticas capazes de articular sua inserção na economia política e nas relações sociais em que são criadas, veiculadas e recebidas. Pensar o papel das novas tecnologias, nesse contexto, implica romper com a mística que acentua o papel das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como as protagonistas sociais. (DOURADO, 2008, p. 905).

No que diz respeito ao segundo ponto Dourado (2008, p. 906) acentua que:

Ao mesmo tempo, implica não perder de vista a complexidade do cenário sociopolítico em que as TIC assumem papel significativo, como veículo formativo, tendo em vista que imagens, sons, narrativas fornecem símbolos, mitos e recursos que favorecem a constituição do senso comum desagregado e funcional.

Para o autor, se faz necessário uma problematização maior deste contexto relacionado às TIC e às políticas de formação, porém sem prejuízo na identificação dos limites e possibilidades dos processos de formação de qualidade, independente da modalidade.

Medeiros (2012) realiza uma análise diferenciada perante as TIC e a EaD. Segundo ela, as tecnologias estão sendo incorporadas nas legislações brasileiras desde a ditadura civil-militar:

É importante destacar que o processo de inserção das tecnologias e da EaD na legislação do País, bem como a continuidade de grupos representativos das elites conservadoras à frente

destas determinações, vai evidenciando o movimento estratégico de apropriação das políticas em torno das tecnologias e da EaD pelas forças sociais e políticas conservadoras que se tornam hegemônicas no campo e acabam determinando políticas, materializadas em programas e ações. (MEDEIROS, 2012, p. 132).

Tais políticas, para a autora, permanecem nos períodos posteriores à ditadura, chegando até os mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Lula (2003-2010). Ela se apoia na análise de alguns autores (MAUÉS, 2003; 2006; 2009; BARRETO, 2004; 2006; 2008; SILVA, 2002), no que diz respeito à influência das organizações multilaterais “na formulação e implantação das políticas de formação de professores da educação básica, tendo como centralidade a EaD e as TIC, com o consentimento e de acordo com os interesses e projetos das forças dirigentes no exercício do poder” (MEDEIROS, 2012, p. 221). Garcia (2008, p. 2) também relaciona as TIC como contribuintes nos processos de poder

As TIC, em suas funções de produção, processamento e distribuição da informação, transformam-se em núcleo central da atividade produtiva do capitalismo de ponta, garantindo poder àqueles que têm o controle sobre os conhecimentos e a informação.

A autora cita Sennet para corroborar a sua análise:

A este processo Sennett (1999) chama de “concentração sem centralização” que é uma forma mais eficiente de exercer o controle e o poder de modo camuflado, invisível. O acesso privilegiado à informação, o acesso ao conhecimento técnico e científico e às últimas descobertas tecnológicas constituem fator estratégico na competição entre indivíduos e grupos corporativos empresariais. (SENNETT, 1999 apud GARCIA, 2008, p. 2)

As análises coligidas nesta amostragem demonstram que o tema das TIC, relacionado às políticas de formação de professores na modalidade EaD, apresentam embates teóricos, ideológicos e políticos. Constatamos as disputas de ideias perante estas políticas, visto que alguns autores discutem as TIC enfatizando aspectos operacionais no contexto escolar e na formação de professores (GIOLO, 2008; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009; MORAN, 2009; VILARINHO; PAULINO, 2010; MOON, 2008; COSTA; PIMENTEL, 2009; ALONSO, 2010). Estes também argumentam que as TIC são ferramentas indispensáveis para a democratização e acesso à educação. Mas podemos perguntar: de qual democratização e de qual acesso estão falando? Estas duas bandeiras atendem interesses de reprodução do sistema vigente ou de transformação da sociedade? Em nossa análise problematizaremos os temas do acesso e da democratização tendo em vista sua vinculação à reprodução das relações econômico-sociais vigentes, ou seja, para continuar desenvolvendo um sistema econômico que se sobrepõe às relações sociais, marcadas por dominação, exploração e outras mazelas do capitalismo.

Em alguns autores encontramos análises que ultrapassam o aspecto da operacionalidade das TIC (BARRETO, 2008; 2010a; MALANCHEN, 2007; GARCIA, 2008; SALES, 2008; DOURADO, 2008; MEDEIROS, 2012; MELO, 2011). Problematicam como as TIC são incorporadas na escola e a forma pela qual são recontextualizadas neste âmbito como disseminadoras e parte de uma lógica de mercado. Nestes termos, as informações são vendidas aos seus compradores, numa fetichizada relação direta entre aprendizagem e TIC. Ademais, perguntam-se como as TIC estão atreladas aos interesses da classe dominante, como forma de dominação e reprodução do sistema vigente, ofuscados por um discurso de democratização e acesso. Estas proposições nos auxiliam a pensar como as políticas de disseminação das TIC e da EaD estão diretamente articuladas às transformações que podem ocorrer a curto e/ou longo prazo na escola e na formação do professor. Poderíamos dizer também que as TIC estão ligadas a um projeto de sociedade em que predomina a lógica do mercado.

2.3.4 EaD e a democratização da educação

Alguns autores do balanço de produção alegam que a EaD possibilita a democratização da educação no que diz respeito: ao ensino superior; à formação de professores em regiões mais pobres e às oportunidades educacionais (COSTA; PIMENTEL, 2009;

VILARINHO; PAULINO, 2010; ALONSO, 2010; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009). Schlünzen Junior (2009), por exemplo, descreve os caminhos da EaD no Brasil apresentando suas várias formas e defendendo que consegue oferecer formação de professores em “regiões menos favorecidas e mais necessitadas” (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p. 17). Vilarinho e Paulino (2010), da mesma perspectiva, destacam a EaD como possibilidade de oportunidades educacionais e inclusão educacional, os autores alegam que:

No ensino superior, de um modo geral, a oferta da educação a distância (EaD) atrela-se à necessidade de atender a demandas da sociedade, mais especificamente àquelas que dizem respeito ao mundo do trabalho, no sentido de concretizar, de modo rápido e flexível, a preparação de profissionais, seja em termos de formação inicial ou continuada. (VILARINHO; PAULINO, 2010, p. 65)

Eles utilizam dados que apontariam um salto quantitativo da EaD no ensino de graduação, iniciado em 1989 com a experiência da Universidade de Brasília (UnB). Porém, avaliam que estas experiências têm relação com as políticas da própria universidade e da “obstinação de grupos ou setores que visualizaram a EaD como possibilidade de inovação dos processos de ensino aprendizagem e democratização de oportunidades educacionais” (VILARINHO; PAULINO, 2010, p. 66). Na exposição dos autores:

O discurso da oferta da EaD no ensino superior tem destacado a relação desta modalidade educativa com a possibilidade de inclusão educacional e formação de professores; portanto cabe saber como foram se construindo suas propostas neste nível educacional, considerando as pioneiras e, mais recentemente, a criação de sistemas de rede atingindo os mais variados rincões do país. A partir de uma reflexão sobre as trajetórias da EaD no ensino superior, se ampliam as possibilidades de determinar seus acertos e descaminhos. (VILARINHO; PAULINO, 2010, p. 66)

Concluem que a análise das experiências pioneiras de EaD demonstram um problema, a saber, que a EaD nasce desligada das universidades, sendo estas últimas responsáveis pelo cuidado específico e direto das questões de ensino-aprendizagem. Perguntam: “que implicações surgem desta relação? Como a EaD poderá superar a institucionalização de cima para baixo?” (VILARINHO; PAULINO, 2010, p. 77). Os autores afirmam que a modalidade está se consolidando no ensino superior, mas ainda tem muitos desafios pela frente. O principal seria conseguir democratizar as oportunidades sem precarização da formação

A alegação da democratização proporcionada pela EaD está presente no trabalho de Alonso (2010), que analisa documentos que instituíram a educação a distância no Brasil, mais especificamente o *Decreto nº 5.622* (BRASIL, 2005b) que a regulamenta e os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* (BRASIL, 2007d). Alonso (2010) diz que a EaD democratiza o acesso ao ensino superior e auxilia na resolução do problema da necessidade de formação dos profissionais da educação; ponto importante para ela, pois a formação de professores é vista como fator primordial para melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio.

Alonso (2010) frisa que as propostas da legislação referentes à EaD ficam em torno da formação dos profissionais da educação inicial e continuada. Ao analisar a EaD nas esferas públicas e privadas constatou que vem se consolidando de forma parecida nas duas esferas. A EaD, “tanto na esfera pública quanta na esfera privada, constitui modelo bastante similar nas instituições com ela implicadas, equalizando sua oferta e condicionando a qualidade dos cursos, denotando seu ‘lugar’ no ensino superior” (ALONSO, 2010, p. 1319). A autora trabalha com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre a expansão do ensino superior, que demonstram o crescimento do ensino superior na esfera privada. Também os resultados do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) informam que “a expansão do ensino superior foi recorrentemente acompanhada por índices de baixa qualidade do ensino/aprendizagem” (ALONSO, 2010, p. 1315). Tais dados demonstrariam que o problema da baixa qualidade não é essencial à EaD, mas do ensino superior, ou seja, do presencial. “Nessa perspectiva, o argumento de que a EaD imprimiria menos ‘qualidade’ no ensino superior, por conta de sua expansão, parece frágil quando tomamos os dados gerais relacionados a este nível de ensino no Brasil” (ALONSO, 2010, p. 1325).

Possolli (2012) realiza discussão parecida; a EaD seria a forma de correção para os problemas de desigualdades existentes nos cursos presenciais de graduação: “é possível inferir que sob muitos aspectos, os cursos de graduação presenciais não estão reproduzindo, mas sim, hipertrofiando as desigualdades sociais existentes (POSSOLLI, 2012, p. 49). Acredita que a EaD democratiza o acesso ao ensino superior, por formar um grande contingente de pessoas e chama a atenção para o excerto de Ristoff: “Lamentavelmente, escapa à maioria de nós, a percepção de que se preocupar apenas com a qualidade, sem pensar em quantidade, significa a preservação de um sistema elitista e excludente”. (RISTOFF, 2008, apud POSSOLLI, 2012, p. 48).

Na mesma esteira, Costa e Pimentel (2009) argumentam que a UAB democratiza o ensino superior, pois “contribui para a melhoria e ampliação da oferta de educação superior no Brasil” (COSTA; PIMENTEL, 2009, p. 71). Para os autores a EaD auxilia no processo de emancipação da população pela educação: “de fato, um país continental, com imensas desigualdades sociais e econômicas não pode prescindir do apoio da EaD na inclusão de sua população no processo de emancipação pela educação” (COSTA; PIMENTEL, 2009, p. 88).

Diferente dos trabalhos deste grupo, Lopes e Pereira (2011) analisam as políticas de formação de professores, principalmente dos cursos de formação inicial na modalidade EaD e as orientações de organizações multilaterais. Discutem os conceitos de autonomia e democracia evocados pelo Banco Mundial e UNESCO. Em sua análise, as organizações multilaterais defendem a EaD como via para se alcançar autonomia e democracia. “A EaD é considerada um dos meios mais adequados, senão o mais adequado para democratizar o acesso ao conhecimento superando as barreiras do espaço e do tempo” (LOPES; PEREIRA, 2011, p. 12). Contudo, entendem que os discursos de autonomia e democracia encontrados nas orientações das organizações multilaterais “são estratégias das classes hegemônicas para colocar o seu interesse de classe como interesse comum a todos os membros da sociedade, como convém à manutenção das relações sociais postas” (LOPES; PEREIRA, 2011, p. 13). Esta análise vai ao encontro com Oliveira (2009), Malanchen (2007) e Araújo (2008), que veem a EaD, no formato atual, como um dos meios de reprodução da sociedade hegemônica. Além disso, Lopes e Pereira (2011) discorrem sobre a educação e a lógica do mercado, no qual a EaD se apresenta como uma solução eficaz e de baixo custo, oferecida principalmente aos países em desenvolvimento e com déficits educacionais: “nesta lógica neoliberal, caracterizada pela intensiva divisão e desvalorização do trabalho,

direitos sociais transformam-se em mercadorias” (LOPES; PEREIRA, 2011, p. 13).

Na mesma perspectiva Barreto (2008, p. 930) problematiza a centralidade da EaD na formação de professores, principalmente na UAB, que de forma hegemônica tem sido justificada por democratizar o acesso ao ensino superior, com poucos gastos:

Na medida em que é configurada uma política nacional de formação de professores a distância, apartada da presencial, não apenas modalidades de ensino são postas em jogo, mas é promovida cisão radical. Sem ignorar as restrições que têm sido postas à formação de professores em geral, como a concepção de ensino desvinculado da pesquisa, o destaque aqui é a constituição de sistema paralelo supostamente mais democrático e, sem dúvida, mais defensável em termos de viabilidade econômica. Ou seja, o que está em questão é o “barateamento” desta formação, nos seus diferentes sentidos.

A argumentação recorrente de que a EaD é possibilidade de democratização associa-se à discussão de comparação da modalidade a distância com a presencial. Como se percebe alega-se que a EaD possui mais possibilidades de democratização do que a presencial. (GIOLO, 2008; COSTA; PIMENTEL, 2009; DOURADO, 2008). Dourado (2008) realiza uma discussão sobre a dicotomia presencial/distância e apresenta as transformações que estão ocorrendo na formação de professores em razão da reestruturação produtiva. Discorre sobre a ênfase que a EaD tem nas políticas de ensino superior e na formação de professores:

A partir da segunda metade da década de 1990, articulado ao processo expansionista da educação superior anteriormente apresentado, um novo ator passou a ocupar espaço de referência para as políticas de expansão e, particularmente, para a formação de professores: a ênfase na modalidade educação a distância. (DOURADO, 2008, p. 900).

Posteriormente, acerca da redefinição nas políticas educacionais brasileiras, aponta que o Governo Federal vem implementando ações na busca de maior organicidade nos diversos setores do Ministério, tendo

destaque a formação de professores. Esta organicidade contribuiria para que a expansão da educação fosse feita com qualidade. Mesmo assim, assinala que é necessária uma articulação na formação de professores para terminar com a dicotomia presencial/EaD. Em suas palavras:

Pensar políticas articuladas para a formação implica, portanto, romper com a dicotomia entre ensino presencial e ensino a distância que, no caso brasileiro, tem contribuído para posições extremas de “fetichização” ora do ensino presencial, ora do ensino a distância. (DOURADO, 2008, p. 910)

Dourado (2008, p. 908) explica a importância do término desta dicotomia na formação de professores:

A meu ver, pode contribuir para a superação da histórica dicotomia entre educação presencial e a distância, por meio do equacionamento de bases nacionais comuns para a política de formação de professores, inicial e continuada, a fim de concretizar um sistema nacional de formação de professores, reivindicação histórica no campo educativo.

O autor conclui que para se fazer uma análise das políticas de formação de professores e da expansão do ensino superior, não importa a modalidade educacional considerada, mas sim a identificação das possibilidades e limites das modalidades.

Problematizar tal cenário expansionista da educação superior e da formação de professores, em especial, nos remete a análises mais amplas das políticas para o setor, sem prejuízo de identificar os limites e possibilidades de processos de formação de qualidade, seja em cursos presenciais ou em cursos a distância. (DOURADO, 2008, p. 906)

Costa e Pimentel (2009) também escrevem que existe uma falsa dicotomia entre a formação presencial/distância. Esta falsa dicotomia seria retrógrada, pois as duas deveriam ser vistas como soluções para a educação. O que importaria seria que “o que o novo tempo demanda é

uma educação flexível, que coloque o aluno no centro do processo pedagógico e que todas as soluções de qualidade sejam colocadas em favor dessa centralidade”. Argumentam que “não se trata de resolver tudo pela educação a distância, mas sim utilizar a metodologia como mais uma importante ferramenta de ação educacional” (COSTA; PIMENTEL, 2009, p. 88).

Giolo (2008) concorda com superação da dicotomia presencial/EaD, apresenta os problemas que a EaD está criando para a atividade de formação docente, especialmente para o curso de Pedagogia, defendendo a tese de que a formação de “professores deve ser realizada, em sala de aula, *lócus* que condensa a cultura do ensinar e do aprender e é constituído por relações humanas indispensáveis para a prática docente” (GIOLO, 2008, p. 1211). Afirma que o principal problema refere-se ao fato de que os professores formados a distância também darão aulas em cursos presenciais. Assim, segundo ele “as maravilhas da tecnologia da informação devem jogar a favor da sala de aula e não contra ela, especialmente quando se trata de formar professores que serão destinados às salas de aula” (GIOLO, 2008, p. 1229). A solução seria destinar os professores formados a distância para lecionar em cursos a distância; os professores formados de forma presencial lecionariam na educação presencial.

A formação de pedagogos a distância deveria, talvez, se restringir à formação de pessoas interessadas em se preparar para ensinar a distância. Professores para o ensino presencial deveriam ser formados em cursos presenciais, salvo os casos em que se tratar de professores em serviço e não havendo formas presenciais ou mistas possíveis de serem oferecidas. (GIOLO, 2008, p. 1229)

Ele conclui dizendo que o Governo está resolvendo tais problemas, já que promoveu várias medidas regulamentadoras exigindo que os cursos de formação a distância tenham uma carga horária presencial mínima de 20%. O autor cita o jornal *Folha de S. Paulo*, de 25 de março de 2008, em que o ministro de então, Fernando Haddad, afirmou que o modelo brasileiro não é de educação 100% virtual, pretendendo seguir o modelo espanhol, no qual parte da formação é feita presencialmente (GIOLO, 2008, p. 1231). Possolli (2012, p. 206) também escreve sobre o problema relacionado aos professores formados

a distância atuarem na educação presencial. Para a autora esta situação coloca grandes desafios, que seriam resolvidos com adaptações curriculares e metodológicas necessárias.

Os autores deste grupo chamam a atenção para a defesa da democratização da educação, mais especificamente da superior, que esta modalidade proporciona. Em nosso entendimento este acesso e democratização estão ligados a uma discussão anterior relacionada ao valor que a educação ganha nos discursos propositores de políticas para solucionar problemas econômicos, o que não está ao alcance da educação escolar. Constatamos também perspectivas diferentes em Lopes e Pereira (2011, p. 13) que analisam estes discursos como “estratégias das classes hegemônicas para colocar o seu interesse de classe como interesse comum a todos os membros da sociedade, como convém à manutenção das relações sociais postas”. Barreto (2008) analisa a EaD como abertura de um sistema de formação paralelo com a justificativa de ser democrática, porém o que está em jogo é a viabilidade econômica que a modalidade a distância proporciona, como consequência ocorre um barateamento da formação. Juntamente com Barreto (2008) e Lopes e Pereira (2011), nos tópicos anteriores têm autores que problematizam a democratização supostamente proporcionada pela EaD, (MALANCHEN, 2007; MAUÉS, 2008; FREITAS, 2007). Estes autores compreendem que a EaD faz parte de estratégias políticas de formação de professores que se amparam no discurso de democratização, porém, o que ocorre de fato é a certificação em massa dos professores, o barateamento e sucateamento desta formação.

Neste capítulo constam as discussões que emergiram da produção acadêmica pesquisada e que nos ajudou a pensar sobre a temática: políticas de formação inicial de professores em nível superior na modalidade a distância. Percebemos que na produção ocorrem embates e disputas em relação ao projeto de educação, e consequentemente ao projeto de escola e de professor. Estes embates ocorrem pois um grupo de pesquisadores alegam que a EaD democratiza o acesso ao ensino superior e beneficia a formação de professores (COSTA; PIMENTEL, 2009; VILARINHO; PAULINO, 2010; ALONSO, 2010; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009; MOON, 2008; MORAN, 2009). Para estes o professor precisa ser modificado devido às mudanças no capitalismo e à presença das novas tecnologias. Em contrapartida há um grupo que problematiza a formação realizada na EaD, pois afirma que esta faz parte da certificação em massa dos professores (MEDEIROS, 2012; FIGUEREDO, 2009; OLIVEIRA, 2009; BARRETO, 2010a;

MALANCHEN, 2007; MAUÉS, 2008; GARCIA, 2008; FREITAS, 2007; MELO, 2011). Interessante observar que os autores que defendem a EaD alegam os mesmos princípios e argumentos presentes em documentos de políticas de formação, tanto na documentação brasileira quanto na internacional, como veremos nos Capítulos 3 e 4.

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NA EaD: ANÁLISE DAS POLÍTICAS NACIONAIS

Neste capítulo apresentamos a análise de sete documentos que orientam as IES que ofertam EaD. Discutimos também o *Projeto Universidade Aberta do Brasil* (UAB) (BRASIL, 2005e) e o *Programa Pró-licenciatura* (BRASIL, 2005d). O propósito é compreender as características da formação e a concepção de professor contida no material de análise.

3.1 Apresentação dos materiais

O material coletado faz parte de um momento histórico constituído por reformas no Estado e na educação, no qual, dentre outras coisas, são trazidas à escola a lógica empresarial. Entendemos que os documentos são propagadores destas concepções e dos desdobramentos do neoliberalismo. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 428) asseveram que

No início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança.

Vale ressaltar que a maioria dos documentos analisados é da vigência do Governo Lula (2003-2010). De forma geral, as políticas do Governo Lula têm como campo discursivo a perspectiva de operar uma ruptura com os encaminhamentos do governo de seu antecessor, FHC período. Sendo assim, o que predomina no discurso presente nos documentos de políticas educacionais do Governo Lula é uma auto exaltação. O Governo Lula seria àquele que, em relação ao âmbito educacional, propiciou acesso à população pela ampliação de vagas,

investimentos, como observamos no documento “oficioso” redigido por Gentili e Oliveira (2013, p. 253)³⁶:

uma das marcas de seu governo devia ser a ampliação das oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional dos mais pobres, dos ignorados e postergados pelas políticas de privilégio e exclusão que as elites construíram em boa parte da história brasileira. Uma política educacional de qualidade para os excluídos, que faça do direito de todos à escola seu horizonte e seu desafio. Uma política educacional em busca da igualdade negada ao povo brasileiro.

E mais, que os governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014) seriam pós-neoliberais, como afirma Sader (2013, p. 7):

Os caminhos que os governos Lula e Dilma trilham e ainda trilham para enfrentar essa herança foram mais complexos e conflituosos do que se poderia esperar. Como construir uma hegemonia pós-neoliberal em meio a uma hegemonia neoliberal tão predominante no mundo? Como agir diante do legado devastador deixado pelos governos neoliberais?

Porém, compreendemos que o governo petista continua realizando um projeto capitalista com vertente neoliberal e assim a estrutura das políticas educacionais brasileira continua a mesma inaugurada no início da década de 1990. Esta posição baseia-se em alguns autores (FALLEIROS *et al*, 2010; LEHER, 2004; EVANGELISTA, 2012; NEVES, 2013). Falleiros *et al*. (2010, p. 92), por exemplo, afirmam que ocorre o ápice da repolitização da classe trabalhadora pela nova pedagogia da hegemonia e a modificação do Partido dos Trabalhadores (PT) em uma “esquerda para o capital”:

³⁶ Para Evangelista (2012, p. 52) documentos oficiosos são materiais “produzidos por técnicos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais, intelectuais acadêmicos, assim como por outros intelectuais orgânicos, não vinculados formalmente a essas organizações”.

Nos governos Lula, aprofundaram-se as diretrizes educacionais instituídas por seu antecessor para o alargamento e ampliação dos níveis de formação para o trabalho simples, expressos nas políticas de alfabetização, combate a reprovação e reformulação da educação profissional, com vistas a fortalecer a preparação de "capital humano" para o estágio atual de racionalização do processo de produção da existência na periferia do capitalismo, bem como aprimorar a formação de uma cidadania adequada ao modelo de sociabilidade neoliberal da Terceira Via³⁷.

Encontramos posições que fortalecem a ideia de que o governo petista deu continuidade às ações de seu antecessor tanto nos documentos produzidos pelo Governo Lula, quanto, por exemplo, no documento *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos* (BANCO MUNDIAL, 2010 p. 1): “Todavia, as reformas e políticas que sucederam este período [FHC] foram extremamente importantes. A administração do Governo Lula, iniciada em 2002, não só manteve estas políticas centrais, como também as ampliou e fortaleceu”.

Interessante notar que no Governo Lula (2003-2010), com continuidade no governo Dilma (2011-2014), há um grande contingente de programas para a formação de professores, tanto inicial como continuada, nas modalidades presencial ou EaD. Evangelista e Triches (2012a, p. 304) denominam este processo de “saga formadora” que se aproxima ao número de 30 programas³⁸. Mostra-se assim a importância que a formação ganha no período pesquisado.

³⁷ Neves (2013, p. 5) elucida que “O neoliberalismo de Terceira Via fundamenta-se na junção de princípios do neoliberalismo com princípios da social-democracia, conciliando – o inconciliável, na prática – mercado e justiça social para o desenvolvimento de um capitalismo de face humana que prioriza a inclusão dos discriminados culturalmente, a iniciativa individual ou grupista na resolução dos grandes problemas sociais e a expansão do poder aquisitivo dos miseráveis como estratégias de legitimação social”

³⁸ De acordo com Evangelista (2014, p.33) no Governo Lula ocorreu várias iniciativas formadoras. Citamos alguns: “Pró-Letramento; Programa de Aperfeiçoamento da Leitura e Escrita – PRALER; Programa de Formação Continuada Mídias na Educação; Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil; Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio – Pró-

Iniciamos com um detalhamento dos documentos coletados que não trata especificamente da formação de professores, mas, de forma geral, direciona-se a cursos de graduação na modalidade EaD. Como grande parte dos professores é formada em nível superior nesta modalidade, nossa escolha fica justificada. As sete fontes tratadas são as seguintes:

1. *Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância* (BRASIL, 1998c);
2. *Relatório da Comissão assessora para educação superior a distância* (BRASIL, 2002a);
3. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância* (BRASIL, 2003);
4. *Ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional* (BRASIL, 2005c);
5. *Projeto Universidade Aberta do Brasil* (UAB) (BRASIL, 2005e);
6. *Programa Pró-licenciatura – Propostas conceituais e metodológicas* (BRASIL, 2005d).
7. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância* (BRASIL, 2007d);

As três versões dos *Referenciais...* (BRASIL, 1998c; 2003; 2007d) são orientações para instituições e comissões de especialistas avaliarem os cursos de graduação a distância e, mesmo sem força de lei, estabelecem “indicadores e referenciais de qualidade” para a autorização desses cursos (BRASIL, 1998c, p. 2)³⁹. As duas primeiras versões

Licenciatura; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica; Programa Universidade para Todos – Pró-Uni; Programa TV Escola e DVD Escola; Programa Rádio Escola; Rede Interativa Virtual de Educação – RIVED; Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB; Formação Continuada de Professores e Trabalhadores da Educação Básica em Educação Ambiental”.

³⁹ Em relação à dimensão do suposto alcance dos três documentos na sociedade, podemos ler nos *Referenciais...* (BRASIL, 2003, p. 2) que “sua aceitação pela comunidade acadêmica e educadores [...] foi imediata e, mesmo informalmente, o documento passou a ser uma referência para as comissões que analisavam processos de autorização de cursos de graduação a distância”. Os *Referenciais...* (BRASIL, 2007d) foram citados ou mencionados em 10 trabalhos no balanço de produção.

(BRASIL, 1998c; 2003)⁴⁰ foram escritas por Carmen Moreira de Castro Neves, da Secretaria de Educação a Distância (SEED)⁴¹, a última (BRASIL, 2007d) tem como base as versões anteriores. Importante frisar que os *Referenciais...* (BRASIL, 2007d) são apresentados como complemento das determinações específicas, do *Decreto* nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005b), do *Decreto* nº. 5.773, de 9 de maio 2006 (BRASIL, 2006a) e das Portarias Normativas nº 1, de 10 de janeiro de 2007 (BRASIL, 2007e) e nº 2, de 2007 (BRASIL, 2007f)⁴².

Os *Indicadores...* (BRASIL, 1998c) também serviram de base para a formulação do segundo capítulo do *Relatório...* (BRASIL, 2002a). Malanchen (2007, p. 141) esclarece como este último entrou no quadro da regulamentação efetiva da EAD no Brasil:

Em fevereiro de 2002, o então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza criou, por meio

⁴⁰ A autora (BRASIL, 2003, p. 2) diz que um primeiro texto foi publicado em 1997, na revista *Tecnologia Educacional* (nº 144/98), da Associação Brasileira de Tecnologia, sendo melhorado e aprofundado nos *Indicadores...* (BRASIL, 1998c). A versão de 1998 não é ainda um texto do MEC, mas é base para as versões oficiais de 2003 e 2007 (BRASIL, 2007d, p. 3).

⁴¹ No balanço geral da SEED, contém a seguinte informação (BRASIL, 2004c, p. 4): “O Ministério da Educação, por meio da SEED, atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras”. Devido à extinção desta secretaria, seus programas e ações estão vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

⁴² O *Decreto* nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no parágrafo único do artigo 7º, estabelece que os “Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade” (BRASIL, 2005b). O *Decreto* nº 5.733, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. A *Portaria Normativa* nº 1, de 10 de janeiro de 2007 (BRASIL, 2007e) dispõe sobre o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. A *Portaria Normativa* nº 2, de 10 de janeiro de 2007 (BRASIL, 2007f), dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

da Portaria 335/02 (BRASIL, 2002b), a Comissão Assessora. O intuito era apoiar a SESU na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de EAD no ensino superior. Juntamente foram elaborados os procedimentos de supervisão e avaliação desse nível de ensino a distância, em conjunto com representantes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), da CAPES e do INEP.

Na vigência da presidência de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), em janeiro de 2005, foi elaborado pelo Grupo de Trabalho: EaD no Ensino Superior GTEADES/MEC/SESu⁴³ o documento *Ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional* (BRASIL, 2005c) contendo recomendações para IES que possuíssem interesse pela EaD.

No mesmo ano, divulga-se o *Projeto da Universidade Aberta do Brasil* (UAB) (BRASIL, 2005e) em uma “iniciativa conjunta do Fórum das Estatais pela Educação, do Ministério da Educação e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)” (BRASIL, 2005e, p. 1) com o objetivo de criação da fundação de fomento à Universidade Aberta do Brasil.

O *Pró-Licenciatura*, Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio, foi elaborado pelo Ministério da Educação em 2005, no primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006). Trata-se de um programa de formação inicial para docentes que atuam nos sistemas públicos de ensino nos anos/séries finais do ensino fundamental e médio, sem habilitação na área de atuação (BRASIL, 2005d, p. 3).

⁴³ Membros do grupo: Adja Ferreira de Andrade, Alberto de Castro Junior, Fernando José de Almeida, Nelson Pretto, Sergio Crespo Coelho da Silva Pinto e Weber Martins: Sociedade Brasileira de Computação. Adriana Miranda: DEPESES/SESu/MEC. Aloylson Pinto: SEED/MEC. Beatriz Regina Tavares Franciosi: PUC-RS. Cândido Gomes: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Celene Cunha Barreira: Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Felipe Leitão Roquete: DEPEM/SESu/MEC. Gilda Helena Bernardino de Campos: PUC-RJ. Marcos da Fonseca Elia (Coordenador) e José Antônio Borges: UFRJ. Maria Rosa Abreu Magalhães: UnB. Rubens de Oliveira Martins: DESUP/SESu/MEC. Ana Lúcia Bezerra Pedroza: SESu/MEC.

Consta ser intenção do MEC impulsionar mudanças para melhorar a Educação Básica. O objetivo seria combater a baixa qualidade da educação brasileira detectada pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Para isso, o MEC fomentaria formações iniciais e continuadas aos professores, em parceria com sistemas de ensino estaduais e municipais e Instituições de Ensino Superior (IES).

Apresentamos a seguir a análise do *corpus* documental, com algumas considerações sobre o termo “qualidade”. Depois trataremos da concepção de formação inicial de professores na EaD e sua relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Por fim, discutiremos o discurso sobre democratização nele presente.

3.2 Considerações sobre “qualidade” de ensino

Na leitura do material percebemos que a palavra “qualidade” apareceu muitas vezes, inclusive nos títulos de alguns documentos⁴⁴ (BRASIL, 1998c; 2003; 2007d). É interessante observar como o MEC estabelece estes indicadores/referenciais tratando-os, sem explicação prévia, como critérios de qualidade. À primeira vista, podemos associar as palavras “indicadores” e “referenciais” aos conceitos de roteiro, guia, mapa, ponto de referência. De imediato é possível pensar nos documentos em estudo, como roteiros que as instituições de EaD devem seguir caso queiram aumentar a “qualidade” de seus cursos.

São várias as justificativas apregoadas para o estabelecimento destes “Indicadores e referenciais de qualidade” (BRASIL, 1998c; 2003; 2007d), “padrões de qualidade” (BRASIL, 2002a), “princípios de qualidade” (BRASIL, 2005c). No *Relatório...* (BRASIL, 2002a, p. 4), por exemplo, a justificativa é a de que “A EaD viria com enorme potencial para democratizar o acesso e melhorar a qualidade da educação superior, além de contribuir para a incorporação de atitudes autônomas que levam o cidadão a aprender ao longo da vida”⁴⁵. Apresentamos abaixo um quadro no qual é possível visualizar a estrutura dos *Referenciais...* (BRASIL, 1998c, 2003, 2007d). Os tópicos

⁴⁴ Também no balanço houve menções ao termo “qualidade”. Por exemplo: “em termos de *qualidade*, eficiência e sustentabilidade, as novas formas de programas abertos e a distância têm uma melhor relação custo-benefício do que outras alternativas, mesmo tradicionais” (MOON, 2008, p. 803).

⁴⁵ No documento *Ações...* (BRASIL, 2005c, p. 16) a qualidade está ligada à democratização e melhoria da educação no país.

das versões são estabelecidos pelo MEC como critérios de qualidade para os cursos de graduação a distância.

Quadro 1: Tópicos das três versões do documento *Referenciais de qualidade para educação superior a distância – 1998-2003-2007*

<i>Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância (BRASIL, 1998c)</i>	<i>Referenciais de qualidade para educação superior a distância (BRASIL, 2003)</i>	<i>Referenciais de qualidade para educação superior a distância (BRASIL, 2007d)</i>
1. Integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico	1. Compromisso dos gestores	1. Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem
2. Desenho do projeto: a identidade da educação a distância	2. Desenho do projeto	2. Sistemas de Comunicação
3. Equipe profissional multidisciplinar	3. Equipe profissional multidisciplinar	3. Material didático
4. Comunicação/interatividade entre professor e aluno	4. Comunicação/interação entre os agentes	4. Avaliação
5. Qualidade dos recursos educacionais	5. Recursos educacionais	5. Equipe multidisciplinar
6. Infraestrutura de apoio	6. Infraestrutura de apoio	6. Infraestrutura de apoio
7. Avaliação de qualidade contínua e abrangente	7. Avaliação contínua e abrangente	7. Gestão acadêmico-administrativa
8. Convênios e parcerias	8. Convênios e parcerias	8. Sustentabilidade financeira
9. Edital e informações sobre o curso de graduação a distância	9. Transparência nas informações	Não há
10. Custos de implementação e manutenção da graduação a distância	10. Sustentabilidade financeira	Não há

Fonte: *Referenciais de qualidade para educação superior a distância* (BRASIL, 1998c; 2003; 2007d). (Elaboração da autora).

Um dos problemas relacionados com este assunto diz respeito ao tratamento genérico dado aos critérios de qualidade, como se a última fosse neutra, sem caráter ideológico. Diante disso, podemos assumir com Ramos (2013, p. 137) que

qualidade é apenas um atributo distintivo e não “uma adjetivação que remete a um construto universal”, o que significa dizer que precisa ser adjetivado se sobre ele se quiser fazer alguma apreciação. Quando falamos em qualidade, portanto, necessitamos de um conteúdo discursivo que se afaste das generalizações advindas do senso comum.

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 439) sinalizam que,

Separados dos contextos políticos em que foram produzidos, os discursos oficiais tendem a ocultar também a dimensão valorativa que os informa. Por exemplo, quando se afirma que é preciso melhorar a qualidade da educação: melhor ou qualidade dizem respeito a que conjunto de valores? Melhor dentro de que concepção de educação [...], esses termos envolvem juízos de valores e não são generalizações factuais.

Ramos (2013, p. 132) entende que é preciso notar também que

Diante de uma educação que agoniza frente aos desafios dos novos tempos – o que é fartamente divulgado por meio dos resultados de avaliações nacionais e internacionais que demonstram o insucesso escolar de nossos estudantes – quem, “em consciência sã”, poderia não clamar por uma escola de qualidade?

Nesta realidade, são necessárias algumas perguntas fundamentais. De que qualidade se está falando? Para quem? Para qual projeto de educação? Para qual projeto de sociedade? Tendo em vista tais questionamentos consideramos a análise de Popkewitz e Lindblad (2001), ao examinarem os relatórios educacionais em nível internacional, que chama a atenção para o uso de informações

estatísticas fictícias para difundir consensos. Os autores indicam (2001, p. 111) como os dados quantitativos são “manipulados”:

Fabricações que levam a considerar o conhecimento estatístico como uma ficção, no sentido de que suas categorias não passam de representações elaboradas para identificar e ordenar relações, visando um planejamento social, como acontece com classificações como emprego/desemprego, ‘de risco’, etnicidade e minorias.

Se associarmos estas discussões com os critérios de qualidade observados no *corpus* documental, podemos pensar em como tais indicadores podem também ser fictícios, na medida em que “padronizam” os critérios de qualidade conforme as demandas da sociedade capitalista ou, como assevera Ramos (2013, p. 137), “ocultam o quanto as diferentes acepções de qualidade guardam possibilidades opostas e contraditórias no que tange à organização da escola como projeto social”. Para que se possa definir “qualidade” é necessário especificar o sentido da ação, bem como a dimensão sobre a qual se estabelece a sua intencionalidade.

Nos *Indicadores...* (BRASIL, 1998c, p. 2), as bases para o estabelecimento de padrões de qualidade para as IES que ofertam EaD visam

[...] garantir continuamente melhorias na criação, aperfeiçoamento, divulgação de conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e profissionais que contribuam para superar os problemas regionais, nacionais e internacionais e para o desenvolvimento sustentável dos seres humanos, sem exclusões, nas comunidades e ambientes em que vivem.

Nos *Referenciais...* (BRASIL, 2003, p. 3) afirma-se que “a base que fundamenta a educação a distância é um projeto humanizador, que livraria o cidadão da massificação, mesmo que a EaD seja destinada a grandes contingentes”⁴⁶. Nestes excertos alguns aspectos são intrigantes.

⁴⁶ Na versão de 2007 surge a ideia de “dimensão”, como vemos neste trecho: “um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso

O primeiro é como nesta base de qualidade os alunos do nível superior são chamados para o desafio de “superação e para um desenvolvimento sustentável, sem exclusões”. Tal desafio, em nossa compreensão, é impossível de ser atingido no sistema capitalista, posto que “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistemática, é totalmente incorrigível” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27). Está implícita no discurso propositivo a ideia de que a educação institucionalizada, neste caso a educação/formação via EaD, pode superar problemas sociais que avaliamos estruturais. Tais problemas são subjacentes à estrutura metabólica social do capital que, segundo Antunes (1999, p. 19), “nasceu como resultado da divisão social que operou a subordinação estrutural do trabalho⁴⁷ ao capital”. Dessa forma, os problemas que os cursos de qualidade são convidados a “superar” fazem parte da totalidade e incontornabilidade da base do capital e são expressos em suas particularidades. De acordo com MéSZáros (2011, p. 145) são “defeitos estruturais do sistema do capital”, no qual as mudanças

São admissíveis apenas com o único e legítimo objectivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma a manter-se as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo intactas, em conformidade com as exigências inalteráveis de um sistema reprodutivo na sua totalidade lógico. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão” (BRASIL, 2007d, p. 7).

⁴⁷ De acordo com Marx (1996, p. 297), “Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio”.

Outra menção sobre qualidade refere-se ao oitavo item do Quadro 1, *convênios e parcerias*, que trata das possíveis parcerias para a implantação da EaD. Estas são afirmadas como garantia de elevado padrão de qualidade:

A celebração de convênios, parcerias e acordos técnicos com e entre universidades, instituições de ensino superior, secretarias de educação, empresas privadas e outros, de forma a garantir elevado padrão de qualidade ao curso e legitimidade ao certificado ou diploma oferecido. (BRASIL, 1998c, p. 11)

No contexto mencionado, avaliamos mais de perto as parcerias referidas. Percebemos que com a política de EaD ocorre uma entrada da educação pública na lógica do mercado devido aos convênios realizados com as empresas privadas, neste caso para a implantação de cursos de graduação a distância. Como diz Hipólito (2008, p. 68), há um “enfraquecimento das fronteiras entre o público-privado (parceria público-privado, serviço de saúde privado etc.)”. Investe-se dinheiro público na iniciativa privada, reproduzindo-se uma movimentação e deslocamento do sentido social da educação. Neves (2013, p. 4) relata que, na década de 1990,

Os neoliberais no poder realizaram uma reforma da aparelhagem estatal que introduziu na nova ossatura material do Estado as atividades não exclusivas, que viabilizaram a naturalização da relação público-privado na execução das políticas sociais e a efetivação de uma nova forma de gestão governamental, baseada na avaliação dos resultados das políticas estatais. A inclusão de atividades não exclusivas no arcabouço jurídico do Estado brasileiro deu início à prática das “parcerias”, hoje generalizada e assimilada pela maioria da população e pela quase totalidade das forças políticas atuantes no país.

Importante notarmos que o discurso relacionado à qualidade se desenvolve atrelado à retórica de que as políticas de formação de

professores estão sendo elaboradas com e para a qualidade. No *Relatório...* (BRASIL, 2002a, p. 6) lemos:

É preocupação do Ministério da Educação e da sociedade como um todo que esse processo de incorporação de novos recursos e possibilidades, aliado à ampliação da oferta, aconteça de forma tal que não apenas restem preservados os melhores padrões de qualidade já atingidos pela educação tradicional, mas que também eles sejam aperfeiçoados. Neste sentido, a incorporação de tecnologias e metodologias precisa conduzir a ofertas que atendam aos mesmos padrões de qualidade, independentemente da combinação de recursos, presenciais, virtuais ou à distância, em cada área de curso ou de cursos superiores oferecidos.

A “preocupação” com a qualidade da formação remete à ideia de que a “formação de qualidade” está proposta pelo Estado, restando agora aos professores se adequarem, se especializarem, se “profissionalizarem” para a realizarem. De acordo com Shiroma e Evangelista (2011, p. 129),

A profissionalização funcionou como um *slogan* que [...] [possui] “aura positiva”. Como “qualidade, excelência, competência, eficácia e produtividade”, essa noção ajuda a produzir consensos porque remete a uma valoração positiva, a um estado que todos almejam.

A “profissionalização” dos professores estaria justificada nas políticas de formação, dentre outras coisas, em nome da “qualidade da educação”⁴⁸, devida às novas exigências à escola. Este posicionamento

⁴⁸ Neves (2013, p. 7) ressalva que “a difusão da ideia de conquista pela sociedade de uma qualidade social da educação passa a se configurar em mais uma estratégia eficaz da nova pedagogia da hegemonia. Os planos plurianuais do segundo Governo Lula da Silva e do primeiro governo Dilma Rousseff dão mostras claras do processo de atualização do projeto neoliberal em nosso país, segundo essas novas diretrizes internacionais. O Governo Lula da Silva se propôs a realizar o DESENVOLVIMENTO COM INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO DE QUALIDADE e o governo Dilma Rousseff, dando seguimento à direção seguida pelo seu antecessor, propôs o PLANO MAIS BRASIL: MAIS

fica explícito no *Programa...* (BRASIL, 2005d, p. 3): “o investimento no trabalho docente é um fator fundamental e urgente para a reestruturação do sistema educacional brasileiro”.

A qualidade que se espera da escola é relacionada diretamente com a formação do professor, responsabilizando-o e imputando-lhe várias atribuições. No *Programa...* (BRASIL, 2005d, p. 3), por exemplo, argumenta-se que o Brasil quase conseguiu a universalização da Educação Básica; estaria faltando “investir na qualidade de forma a garantir que a escola seja um espaço em que, de fato, se ensine com eficiência e eficácia”. Constatamos esta posição em várias passagens do *Programa...* (BRASIL, 2005d). O programa de formação foi criado “com o intuito de impulsionar mudanças efetivas à melhoria da Educação Básica, combatendo diretamente a deficiência de qualidade da escolarização, detectada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB” (BRASIL, 2005d, p. 1). Há uma demarcação da qualidade da escola como dependente do professor: “São objetivos do Programa – muito além da diplomação dos professores-alunos – a melhoria da qualidade de ensino na escola em que atuam e a ampliação das possibilidades de aprendizado por seus alunos” (BRASIL, 2005d, p. 10).

Pontuemos algumas discussões presentes nos excertos. A primeira é que há uma desqualificação do professor, argumentando-se que antes do programa *Pró-licenciatura...* (BRASIL, 2005d) o ensino era ineficiente e que agora haveria a garantia de um ensino e uma escola eficiente. A desqualificação do professor tem sido encontrada em vários documentos de políticas educacionais, tanto em nível nacional quanto internacional. Evangelista e Shiroma (2007, p. 536) discutem esta desqualificação do professor que tem sido

alvo preferencial de desqualificação política e profissional, especialmente nos documentos do Banco Mundial. Pelo menos dois tipos de argumentos sustentam tal investida. De um lado, argumenta-se que o professor é corporativista, obsessivo por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra. De outro, que é incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável

DESENVOLVIMENTO, MAIS IGUALDADE E MAIS PARTICIPAÇÃO [sic], no qual a educação de qualidade se constitui em um dos eixos estratégicos”.

pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo – em última instância – por seu desemprego.

Outra discussão diz respeito à imputação da responsabilidade ao professor pelos resultados dos alunos, presentes na avaliação em larga escala, neste caso o SAEB. Há também a ideia de que o Estado está garantindo o acesso, no caso exposto, a “universalização” da educação básica; agora para a qualidade da educação só faltaria o professor obter uma formação de “qualidade”.

A ligação entre qualidade da escola e formação do professor está presente no *Atingindo uma educação...* (BANCO MUNDIAL, 2010). Relata-se os problemas educacionais do Brasil, relacionando-os aos resultados dos alunos nas avaliações em comparação com outros países. Como suposta solução, entre os quatro desafios principais para a educação brasileira de 2010-2020, está a “qualidade” do professor. Na argumentação do documento (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 6) “a melhoria da qualidade dos professores no Brasil exigirá o recrutamento de indivíduos de mais alta capacidade, o apoio ao melhoramento contínuo da prática, e a recompensa pelo desempenho”. Esta concepção diz respeito ao pragmatismo e à competitividade presentes nas políticas de formação de professores em nível superior a distância, analisados no presente trabalho.

O termo “qualidade” propagado nos discursos políticos à educação em geral e a sua relação com a formação inicial do professor formado na modalidade EaD. Evangelista e Triches (2012a, p. 285) ajudam a pensar que

a opção por qualificar professores majoritariamente pela estratégia a distância, principalmente pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), evidencia uma escolha importante, pois não apenas o governo pretende uma formação em nível superior, mas uma determinada qualidade para essa formação.

No documento da Unesco, *Políticas docentes*: um estado da arte escrito por Gatti, Barretto e André (2011, p. 101), declara-se que as IES nas duas modalidades, presencial e a distância, devem buscar alternativas formativas que melhor qualifiquem “a formação inicial dos professores da educação básica na direção de uma profissionalização mais eficaz, mais coerente com as necessidades dos educandos”. No viés

apresentado, defende-se que uma formação mais eficaz se desenvolverá fora dos padrões tradicionais propedêuticos, mas se constituirá com os conhecimentos da experiência escolar: “em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca”. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 90)

Tal “qualidade” associamos a um tipo voltado aos conteúdos formativos necessários à preparação de mão de obra, no caso da educação básica à formação para o trabalho simples que, conforme temos observado na documentação, trata-se de uma qualidade baseada em competências e habilidades. Evangelista (2012b, p. 6) relata que a formação de professores também é preocupação da UNESCO; por isso há a disseminação da “ideia de reconverter instituições e cursos de formação tendo em vista adequá-los à produção de docentes consentâneos com a reconversão do trabalhador”.

Evangelista e Shiroma (2008, p. 33) sintetizam como se constitui a reconversão do professor na sociedade atual, na qual a educação é vista como causadora de atraso e pobreza:

Atribuiu-se à área educacional a responsabilidade pela crise econômica e social, pelo desemprego e pela geração do que denominaram “empregabilidade”. Perguntava-se: como formar o “novo” trabalhador, flexível e compatível com as novas demandas econômicas, se a escola só pode contar com o “velho” professor? A resposta é linear: para reconverter o trabalhador, reconverta-se o professor.

Encontramos de forma exaustiva o discurso de busca pela qualidade do professor nas políticas de formação de professores. Afirmamos que esta busca está atrelada muito mais à conquista do consenso social e dos professores ao projeto burguês do que propriamente uma preocupação de fato com a qualidade da formação. Assumimos com Ramos (2013, p. 154) que é necessário perceber “os sentidos que a personalização da ‘qualidade’ na figura do professor assume, em meio a uma suposta centralidade” do professor nas políticas de formação. No entanto não há condições materiais de existência para a profissão docente e para a formação que indiquem qualidade.

Pensando no professor formado na modalidade EaD, alguns autores do balanço de produção (MAUÉS, 2008; FREITAS, 2007; MALANCHEN, 2007; FIGUEIREDO, 2009) discutem os cursos realizados a distância que ocorrem de forma precarizada e flexibilizada, muitas vezes em curto tempo, alguns com duração de 120 horas.

Entre os problemas apontados por Figueiredo (2009) sobre o discurso que tange a “qualidade”, está a produção do conhecimento que cada vez mais é retirada deste nível de formação, pois além dos cursos de formação estarem cada vez mais rápidos e flexibilizados como apontam Maués (2008), Freitas (2007) e Malanchen (2007), privilegia-se, na formação inicial, questões pontuais das necessidades da escola, ideias defendidas por Moon (2008), Costa e Pimentel (2009). Conforme os autores apontam, torna-se impossível uma formação de qualidade, com uma base teórica sólida e com a garantia de alguma produção de conhecimento. Neves e Pronko salientam que o “governo Lula da Silva reafirma a natureza operacional da educação superior por ele proposta, em fase adiantada, uma vez que dificulta ou mesmo elimina dessa formação a possibilidade de produção de conhecimento” (NEVES; PRONKO, 2008 apud EVANGELISTA; TRICHES 2012, p. 285). Mostra-se assim o tipo de qualidade defendida na formação inicial de professores na modalidade EaD: pautada na flexibilização, precarização e na secundarização do conhecimento.

Vimos que o discurso sobre “qualidade” não deve ser aceito sem questionamentos prévios, pois, em nossa compreensão, é retórico e tem como um dos seus objetivos a consolidação e naturalização da modalidade de EaD. Como observamos as políticas de formação inicial de professores na modalidade EaD tem um vasto campo argumentativo ligado à qualidade; o que fica explícito, no entanto, é o tipo de qualidade sendo defendida, uma formação pragmática, flexibilizada, aligeirada, precarizada, com a desvalorização do conhecimento.

3.3 Características da formação inicial: construção de um novo professor

Neste tópico apresentamos nossa compreensão acerca dos aspectos que compõem a formação inicial do professor na modalidade EaD na documentação estudada. Vale mencionar que após a década de 1990 tem sido reiterada, nas políticas educacionais em nível internacional e nacional, a consolidação de um novo professor para o estabelecimento de uma “nova” escola. Nos discursos dos propositores, precisa estar adequada às novas necessidades contemporâneas. Para

tanto ocorre a defesa da formação do professor pautada em autonomia, aptidões, habilidades e competências, além da concepção de conhecimento e currículo proposto no material e as ressignificações da escola.

3.3.1 Formação e Autonomia

Uma das características marcantes que estudamos no material e que compõe a formação inicial de professores em nível superior na modalidade EaD é a autonomia que o aluno, futuro professor, precisaria desenvolver. Em muitos excertos dos documentos se reproduz este argumento. Nos *Referenciais...* (BRASIL, 1998c, p. 2; 2003, p. 3), por exemplo, está presente a ideia de que “educar e educar-se em EaD é um desafio”⁴⁹. Em outra passagem é demonstrada a autonomia requerida na modalidade EaD: “estudar à distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo, domínio de leitura e interpretação” (BRASIL, 2003, p. 14).

A autonomia é realçada na medida em que se apresenta na documentação orientações para os profissionais que atuarão em EaD organizarem os materiais educacionais de forma que “atenda o aluno, mas que promova a autonomia do mesmo, para que ele possa aprender e controlar seu próprio desenvolvimento” (BRASIL, 1998c, p. 7)⁵⁰. Outra característica presente é a concepção de autoaprendizagem. No *projeto UAB...* (BRASIL, 2005e, p. 4) aparece uma formação em que é privilegiada a autoaprendizagem:

Os Consórcios Públicos para a educação superior a distância, assim como a UAB, deverão explorar a reorganização dos processos educacionais para que incluam a adoção de TICs, *em especial, as dedicadas a promover o desenvolvimento das capacidades de autoaprendizagem.* (grifo nosso)

No *Projeto UAB...* (BRASIL, 2005e) são demonstrados os princípios e atributos de uma universidade aberta: “aprendizagem flexível; aprendizagem individualizada ou personalizada; estrutura

⁴⁹ Afirma-se também, que, dada à existência deste desafio, é importante a recomendação de “Referenciais e Indicadores” para nortear o trabalho de todos os vinculados a esta modalidade, inclusive os alunos.

⁵⁰ No *Relatório...* (BRASIL, 2002a, p. 18) há a mesma citação.

organizacional própria: simples, pequena e ágil; compromisso com a excelência e eficiência” (BRASIL, 2005e, p. 9). Podemos questionar o aspecto que diz respeito à formação, que avaliamos como autoaprendizagem, posto que é apontada como individualizada e personalizada. Mostra-se que os alunos formados nesta modalidade desenvolveriam autoaprendizagem e autonomia. No balanço de produção, em dois trabalhos discute-se a autonomia da formação e do professor em vertentes diferentes, (pragmática e marxista). Moran (2009) defende uma formação e concepção de professor autônomo, mas uma autonomia voltada para gerenciar melhor seu tempo e o dos alunos e voltada também para o professor contextualizar e orientar os alunos, posto que com as várias tecnologias o professor não precisaria se preocupar, nas palavras de Moran (2009, p. 288), com a “transmissão da informação”. Observemos que a autonomia difundida por este autor está em um campo mais pragmático, que busca a forma “correta” de ensinar os alunos. Lopes e Pereira (2011) alertam que o discurso sobre autonomia é um dos princípios orientadores da Unesco e Banco Mundial, para formação inicial de professores na modalidade EaD. Os autores afirmam que apesar de Marx não realizar uma abordagem direta da categoria autonomia em sua obra, a autonomia em Marx faz parte da construção da emancipação e da “superação das relações de produção que alienam o homem”. Assim, a proposta de autonomia das OM estudadas seria construção falaciosa.

Como vimos, uma das características marcantes da formação do professor em nível superior na modalidade EaD é a autonomia e o que precisamos questionar é que tipo de autonomia se está difundindo. Esta categoria é difícil de ser apreendida, porque se constitui em campo de disputas “na batalha das palavras”. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 432), em análise de documentos de políticas educacionais, discutem o conceito de “hegemonia discursiva”. Segundo as autoras, “esse terreno de disputas não é apenas conceitual; de fato, as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432)

A autonomia, da mesma forma como vimos com “qualidade”, deve ser pensada no campo ideológico e não como categoria neutra. O conceito de autonomia da forma em que está constituído atualmente liga-se às transformações ocorridas no sistema produtivo, no momento em que ocorre a passagem do Taylorismo/Fordismo, para o Toyotismo, mudando as formas de gestão do trabalhador. Alves (2011) analisa a constituição do espírito do toyotismo, em que são capturados a mente e

o corpo dos operários atingindo a “subjetividade do trabalho vivo”. No toyotismo o trabalhador é treinado para se engajar no processo de produção, ao ponto de conhecer e fazer instintivamente as suas funções. O toyotismo tem por base a fábrica enxuta, a produção difusa, fluída e flexível, constituída por redes de colaboradores. O autor salienta que há neste sistema uma busca incessante por redução de custos com a menor utilização possível do trabalho vivo, e dessa forma é requerido um trabalhador polivalente ou multifuncional, com várias habilidades e competências, uma verdadeira “revolução da consciência”.

Nesse movimento exige-se da educação o desenvolvimento de condutas que agreguem valores que “respondam às exigências desse tempo”. Ramos (2011) afirma que o conceito de autonomia baseia-se em princípios sustentados pela UNESCO para a educação em nível internacional para o século XXI. Os quatro pilares da aprendizagem, defendidos pela Unesco são: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender conviver, aprender a ser”⁵¹. Ramos (2011, p. 132) esclarece que a autonomia é pautada em princípios apologeticos, cujos propositores acreditam na “nova sociedade” “pós-industrial” ou “tecnológica”. Assim,

precisaria estar ancorada em competências intelectuais que [dessem] acesso a significados sobre o mundo físico e social, possibilitando sustentar a análise, a prospecção e solução de problemas, associadas à capacidade de tomar decisões adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo de mutação.

Nestes termos o viés propagado tem o propósito de adaptar o trabalhador para o desenvolvimento de um sentido existencial subordinado ao trabalho capitalista, pois se sustenta “a compreensão da realidade material e social como condição necessária para a adaptação

⁵¹ Ramos (2011, p. 131) diz que os aspectos defendidos na apologia da suposta sociedade pós-industrial, estão baseados nos princípios da “estética da sensibilidade, a política da igualdade, a ética da identidade”. O primeiro aspecto está ligado, para a autora, ao “aprender a conhecer” e ao “aprender a ser”, o segundo ao “aprender a conviver”, e o terceiro ao “aprender a ser”, e ao reconhecimento da própria identidade e a do outro. A educação baseada nestes princípios teria, entre outras finalidades, “a construção da identidade autônoma, como condição indispensável para a realização de um projeto próprio de vida” (RAMOS, 2011, p. 131).

do homem à sociabilidade e à cultura capitalista e não para a construção de uma nova sociabilidade e de uma nova cultura sobre um também novo modo de produção” (RAMOS, 201, p. 140).

Como observamos, “autonomia” tem sido um campo discursivo nas políticas de formação inicial de professores em nível superior na modalidade EaD no Governo Lula (2003-2010), sendo continuado pelo governo Dilma (2011-2014). O que se percebe é que ao mesmo tempo em que é proposto nas políticas de formação, autonomia ao professor, ocorre contraditoriamente a captura de sua subjetividade que precisa estar treinada para as demandas do capital, sendo incorporado na formação cada vez mais o projeto de sociedade capitalista.

3.3.2 Responsabilização do professor por sua formação

Outra discussão ligada à questão da autonomia, é a responsabilização dos alunos de EaD por sua própria formação. Com a justificativa de produzir autonomia nos alunos dos cursos de licenciatura, encontramos também a ideia do “educar-se”. Há uma perspectiva de educação individualizada, no sentido de que o aluno “educa-se” e até mesmo obtém o controle de seu próprio desenvolvimento. Esta individualização demonstra uma das características neoliberais das políticas de formação de professores em que se articulam noções da racionalidade do mercado em uma ordem que se organiza

[...] articulada ao substrato ideológico da competitividade, do individualismo e tendo a perspectiva do mercado como força regulatória das relações sociais. A desigualdade é vista como estímulo à iniciativa pessoal no processo competitivo e a competência de cada um como qualidade individualmente construída, a qual vai garantir o acesso aos bens sociais e simbólicos e ao sucesso. (GARCIA, 2008, p. 4):

Com a formação enraizada na individualização, o foco volta-se necessariamente ao mérito ou demérito do professor. Se pensarmos também nesta tendência no espaço de atuação do professor, a responsabilização ocorrida no processo de formação assemelha-se com um treinamento, para que no período de docência ocorra, segundo Maués (2008, p. 9), “a responsabilização ou a imputabilidade do

professor pelo seu desempenho, a fixação de resultados que são verificados por meio dos inúmeros exames (avaliação interna e externa dos alunos, dos profissionais e das escolas) no sentido da prestação de contas”. Outro aspecto que levantamos é que o individualismo pode tornar o espaço escolar competitivo, dificultando, entre outras questões, a organização dos professores como categoria que luta tanto pelas melhorias na escola, quanto por seus direitos trabalhistas. Além disso, como assinala Barreto (2010b, p. 42), esta autoaprendizagem liga-se a um

[...] “novo paradigma” educacional, reiterado nos discursos do Banco Mundial e da Seed, [em que] é operada a quebra da unidade (ensino-aprendizagem) que tem sustentado os mais diversos estudos acerca das práticas educativas, na medida em que deixa de contemplar o primeiro elemento do par para a concentração no segundo, concebido como “autoaprendizagem” decorrente do acesso à informação ou ao conhecimento, como expansão de “oportunidades” e, até, de “acesso à aprendizagem”.

Diante deste excerto, inferimos que há um privilegiamento do acesso direto à aprendizagem, secundarizando-se e reduzindo-se o papel do professor em sua ação. Esta secundarização consolida-se na medida em que é supervalorizada a aprendizagem como fica explícito em *Aprendizagem para Todos...* (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3) “A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula”.

3.3.3 Flexibilização da formação e do professor

Outra característica da documentação refere-se à flexibilização, tomada em dois aspectos. O primeiro se trata da formação flexível, no sentido de adaptar os cursos em EaD ao ritmo e às condições dos alunos e a flexibilidade do tempo de estudo. De acordo com o que consta nos documentos, destacamos:

Quando se fala em flexibilidade da educação a distância, não se quer dizer eliminar objetivos,

conteúdos, experimentações, avaliações. Flexibilidade em educação a distância diz respeito ao ritmo e condições do aluno para aprender tudo o que se vai exigir dele por ter completado aquele curso, disciplina ou nível de ensino. Obviamente, a instituição tem que estar preparada para esse conceito de flexibilidade que vai exigir dela grande maleabilidade para responder a diferentes ritmos. (BRASIL, 2003, p. 6)

O segundo aspecto diz respeito à flexibilização do professor no que tange aos conteúdos de formação que o prepara para uma atuação flexível na escola. Percebemos que nos documentos justifica-se que o professor precisa estar preparado para o enfrentamento de situações novas, para resoluções dos problemas que serão enfrentados na escola. Ao mesmo tempo alega-se estar este professor contextualizado com a realidade social e cultural da escola, características de um profissional flexível (BRASIL, 2005d; 2007d).

Na produção do balanço de literatura está presente o embate em relação à flexibilização nos processos formativos em EaD, abarcando os seguintes pontos: flexibilização das relações de trabalho no contexto da EaD, em que outros sujeitos entram em cena, como por exemplo, os tutores. Este tema está problematizado no trabalho de Freitas (2007), tanto no que diz respeito à formação do professor na modalidade EaD ser realizada nesta configuração, quanto na precarização do trabalho dos tutores. Por outro lado, a flexibilização da necessidade de presença física (professor/aluno) é defendida por Moran, (2009) por supor necessária esta modificação no espaço de formação devido às novas demandas da formação exigidas pela incorporação das TIC.

No que diz respeito à flexibilização das características do professor, também ocorrem embates, posto que alguns autores defendem a figura de um professor flexível e adaptado às demandas específicas da escola e de um mundo em transformação (MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009). Outros problematizam este conceito (MALANCHEM, 2007; FIGUEIREDO, 2009). Para Malanchem (2007, p. 21), por exemplo, a diversificação das instituições formadoras de professores, assim como a flexibilização do perfil desses profissionais, “constituem ações estratégicas que buscam adequá-los às ditas novas necessidades do mercado de trabalho no atual estágio de racionalidade técnico-científica dos processos profissionais”. A autora esclarece que o

conceito de flexibilização está ligado à reforma ocorrida em 1990 em que os órgãos governamentais brasileiros, evidenciaram

a necessidade de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da consequente mudança do mundo do trabalho apregoado pelos princípios de flexibilidade e eficiência. Assim, o Estado regulador e avaliador intervém na questão, procurando instituir mecanismos que induzam os docentes a adequarem as atividades inerentes à profissão de acordo com os resultados almejados pelos interesses do mercado. (MALANCHEM, 2007, p. 22)

Figueiredo (2009, p. 31) aponta também que na sociedade contemporânea a empregabilidade está ligada diretamente ao termo flexibilidade, no sentido de que o trabalhador deve estar disponível para todas as mudanças, como estar pronto para trocar constantemente de trabalho. Estes termos se fazem presentes tanto na formação e na preparação do professor quanto dos alunos que serão formados por estes professores.

3.3.4 Formação baseada em competências

A formação baseada em competências é marcante nas orientações às instituições que trabalham com EaD, direcionadas a proporcionarem uma formação aos alunos baseada na aquisição de “competências cognitivas, habilidades e atitudes” (BRASIL, 2007d, p. 20)⁵².

A formação inicial do professor baseada em competências está presente de forma divergente na produção acadêmica averiguada. Alguns autores, por exemplo, Moran (2009) e Alonso (2010), defendem que por causa das modificações sociais presentes a partir da década de 1990, há uma necessidade de novas competências ao professor. Moran (2009, p. 290) explicita que o mundo está em mudança devido à evolução tecnológica, mas indica que “infelizmente muitas Faculdades de Educação não estão atentas a estas mudanças e continuam preparando

⁵² As aquisições são citadas em quase todos os tópicos dos *Referenciais...* (BRASIL, 1998c; BRASIL, 2003; BRASIL, 2007d), aparecendo também significativamente no *Relatório...* (BRASIL, 2002a), quando tratam dos recursos humanos, do material didático, da avaliação e do currículo.

os professores para uma escola tradicional, do passado, sem utilização destes recursos em rede e sem desenvolver as competências digitais”, e que no contexto da sociedade da informação, o professor torna-se mais efetivo quando se transforma em facilitador e contextualizador das informações.

Diferentemente, há alguns autores que problematizam a formação inicial do professor baseada em competências (OLIVEIRA, 2009; GARCIA, 2008; SALES, 2008; FIGUEIREDO, 2009; MALANCHEN, 2007; BARRETO, 2010a). Figueiredo (2009, p. 30) indica que “a lógica da competência tem como objetivo preparar as pessoas para a adaptação individual, valorizando principalmente uma formação voltada para a individualização dos processos cognitivos, vinculados à teoria do capital humano”, articulando-se ao conceito de empregabilidade. Sales (2008, p. 34) afirma que

Se refletirmos sobre o discurso da competência, será possível concluir que ele tem um caráter ambíguo. Do lado da categoria profissional, pode significar o reconhecimento e a valorização. Do lado político (dominante), pode significar a justificativa para adiar esse reconhecimento, ou seja, por falta de competência e de domínio de conteúdos, o reconhecimento e a valorização são sempre adiados. No discurso oficial, quando os níveis de titulação do professor aumentarem, este será reconhecido nos planos de valorização do magistério. O discurso da incompetência-competência ao que parece tem, então, a intenção de manter os professores reféns de uma política reprodutora dos interesses do capital.

Percebemos que o currículo por competências vem atrelado às necessidades do curso escolhido e da “qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2003, p. 6). Esta posição fica clara em *Referenciais...* (BRASIL, 2003, p. 5) em que são apregoados aos professores “competências, hábitos, atitudes e habilidades necessários para trabalhar”. Outras competências são defendidas “autônomo, responsável, crítico” (BRASIL, 2002, p. 20), eficaz e eficiente (BRASIL, 2005d)⁵³.

⁵³ Outras competências também são propostas ao professor no Programa Pró-licenciatura... (BRASIL, 2005d, p. 4), por exemplo, o professor precisa ser

A linha de pensamento presente no *corpus* documental está articulada à *pedagogia das competências*. Ramos (2011, p. 79) descreve esta pedagogia da seguinte forma: “a Pedagogia das Competências é concebida como um conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais”. Neste sentido, a competência é entendida como aquela capaz de promover na escola um encontro entre formação e emprego, no nível superior então isso fica mais incorporado, como uma espécie de inteligência prática. Ramos (2011, p. 221) indica que:

no plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações a tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Ramos (2011) sinaliza que a pedagogia das competências está constituída no campo econômico, político e cultural, assim a educação na contemporaneidade reconstitui sua função como “integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico pela reestruturação produtiva, no plano político pelo neoliberalismo e no plano cultural pela pós-modernidade” (RAMOS, 2011, p. 273). Para Saviani (2011, p. 435) a Pedagogia das Competências seria:

competente para lidar com alunos com “necessidades especiais nas diferentes áreas do conhecimento, [...] diversidades culturais e étnico-raciais brasileiras que permitem uma inclusão escolar mais igualitária”.

A outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

Assim, a formação seria predominantemente voltada para o saber-fazer, para a aplicação nas situações cotidianas escolares, com um caráter de formação inteiramente instrumental. Isto porque, principalmente no nível superior, a noção de competência incorporada na pedagogia das competências, segundo Ramos (2011, p. 222) “não sofre a força de uma tradição centrada na transmissão de um patrimônio cultural”. A autora diz que as palavras-chave da pedagogia das competências é a individualização do ensino, autonomia do indivíduo, características que predominam nas argumentações presentes no *corpus* documental⁵⁴.

Os conteúdos de ensino, conforme Ramos (2011), são redefinidos e regulados a partir do mundo econômico para atribuir sentido prático aos saberes escolares. Figueiredo (2009, p. 27) afirma que “no espaço escolar esta lógica é apresentada em uma concepção de formação de professor centrada na prática reflexiva, que se pauta na construção de competências profissionais fundamentadas numa epistemologia da prática”.

O currículo disseminado para a formação e profissionalização do professor, conforme Shiroma e Evangelista (2011, p. 129) afirmam, baseia-se em “noções de competências, credenciais, autoridade legitimada por um conhecimento específico e autonomia para exercer um ofício; remete a domínio de saber específico, próprio de um campo de atuação que requer formação específica”. A pedagogia das competências para Ramos (2011, p. 284) é um meio para a construção da profissionalidade neoliberal. A autora afirma, “no marco da competência, configura-se a dimensão ético-política da profissão,

⁵⁴ Triches (2010, p. 157) afirma que na pedagogia das competências “a ênfase está nos indivíduos, na prática, na adaptação, na flexibilidade, na aplicabilidade, na provisoriedade das competências e na aprendizagem permanente”.

mediante a ascendência da dimensão psicológica sobre a dimensão sociológica”. Neste viés, a profissionalização do professor regula-se às características e qualificações pessoais, problema apontado por Araújo (2008).

Esta base argumentativa nos permite afirmar e concordar com alguns autores do balanço (MAUÉS, 2008; ARAÚJO, 2008) que as políticas de formação inicial de professores na modalidade EaD seguem uma perspectiva de responsabilização do professor por sua própria formação e com um currículo pautado nas habilidades, aptidões e competências, sendo privilegiada uma racionalidade instrumental. Dessa forma, seria construída na formação e no trabalho do professor “uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 99). Uma formação apta a formar um trabalhador que consinta com o capitalismo, pois se pensarmos do ponto de vista pedagógico, “as competências que são somadas às experiências individuais” (RAMOS, 2011, p. 259) contribuem para a continuidade da sociedade dividida em classes.

Para nós, estas consequências são revestidas por um discurso de “autonomia” na formação e de “independência intelectual” (BRASIL, 1998c, p. 9), no entanto, da forma como os conceitos são utilizados, são direcionados para uma extrema responsabilização do professor em relação à sua formação e também aos resultados dos alunos e da escola. Tudo isto se liga ao ideário da reforma educacional iniciada na década de 1990, a qual “atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 98). Diante deste viés explícito de formação por competências, assumimos o esclarecimento de Barreto (2004, p. 1194) que afirma que as políticas de formação inicial tanto na modalidade presencial, quanto na EaD estão organizadas em:

[...] (1) o ensino pode ser decomposto em habilidades e competências básicas; e (2) a formação dos professores organizada a partir dessas habilidades e competências corresponde ao desempenho docente “desejável”. Em outras palavras, trata-se da suposição de que a totalidade (trabalho docente) seja equivalente à soma das partes. (BARRETO, 2004, p. 1194).

3.3.5 Formação instrumental

Aparece claramente nos *Referenciais...* (BRASIL, 2003, p. 5) a proposta de uma educação instrumental em acordo com as demandas e modificações da sociedade em permanente desenvolvimento tecnológico. Para fundamentar tal argumento, cita-se Paulo Freire que alerta para “uma educação identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito” (BRASIL, 2003, p. 5). Podemos pensar em dois aspectos da educação defendida no material. O primeiro é a educação que em todos os níveis ganha caráter instrumental. Se pensarmos em questões de forma e conteúdo, ela está de acordo com as reformas que vêm se instituindo no Brasil desde a década de 1990, pois tanto na forma quanto nos conteúdos estão sendo delimitadas as competências e habilidades para um futuro trabalhador, por isso a defesa de adaptação constante às modificações da sociedade. O outro aspecto que é essencial para a consolidação da educação instrumental é a formação do professor, que segue as características de formação de base instrumental, e ao mesmo tempo, o professor é o mediador do projeto de educação defendido, de forma contraditória.

O texto continua: “a educação que oferecemos deve livrar o homem da massificação e da manipulação e contribuir para que cada um possa ser o autor de sua própria história de forma competente, responsável, crítica, criativa e solidária” (BRASIL, 2003, p. 5). Em nossa compreensão a educação institucional tende a reproduzir o sistema vigente, não desenvolvendo um homem livre de manipulação. Devemos refletir que na sociedade existem estruturas, como o sistema econômico, nas quais os homens vão sendo condicionados em suas ações, mas não absolutamente.

Segundo consta nas três versões do documento *Referenciais...* (BRASIL, 1998c; 2003; 2007d), a formação deve produzir profissionais que contribuam para a superação de problemas sociais, para o desenvolvimento sustentável dos seres humanos e para a construção de uma sociedade mais justa. Esta concepção também aparece no documento *Relatório...* (BRASIL, 2002a, p. 15) “O ponto focal da educação superior seja ela presencial ou a distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e distância é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade justa”.

Percebemos nos excertos, uma responsabilização do professor por questões econômicas e sociais, viés defendido também em documentos originários de Organizações Multilaterais, que estudaremos no capítulo quatro deste trabalho. O excerto retirado dos estudos de Evangelista (2012, p. 5) em relação à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), ajuda a compreender a essência deste discurso. A autora escreve que:

Pensando “apenas” em “reduzir desigualdades sociais” e “promover o bem de todos” concluímos que a tarefa que cabe ao professor é simples! Temos então uma questão sobre a qual pensar: que interesse teria o Estado ao propor que os professores deveriam realizar tamanha tarefa? Parto do pressuposto de que os intelectuais orgânicos envolvidos na proposição de tal absurdo sabem que se trata de uma grande brincadeira. De fato, corre nas suas entranhas o afã de concretizar a hegemonia do capital, razão pela qual se configura como Estado educador e aumenta as exigências sobre os docentes, expressas na intensificação e precarização do trabalho docente, nos baixos salários, no sistema de avaliação em larga escala, na imposição de um modelo de performatividade e responsabilização por resultados.

As políticas em tela desenvolvem uma perspectiva de formação de professores de acordo com as demandas atuais do processo de produção. Justifica-se uma formação, como problematizam Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 98), na qual um “conteúdo de ensino deve estar radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil”. Os documentos contêm discursos que se pautam na construção de uma sociedade mais justa, entretanto o argumento é inconsistente. Concordamos com Antunes (1999) quando escreve que a estrutura metabólica do capital não permite que esta sociedade seja mais justa, dado que existe uma dependência fundamental do trabalho perante o capital e que o segundo precisa se expandir para sobreviver. As relações de antagonismo trabalho/capital são problemáticas, pois a existência humana e sua sobrevivência (trabalho) giram em torno da produção e reprodução do capital, fugindo de suas necessidades essenciais de existência, ou seja, a apropriação dos

bens naturais e culturais para sua sobrevivência. Esta apropriação fica prejudicada quando o valor de troca se sobrepõe ao valor de uso e a apropriação privada de bens por poucos necessariamente expropria o trabalho de outros.

3.3.6 A concepção de conhecimento

Neste subtópico apresentaremos a concepção de conhecimento encontrada no *Referenciais...* (BRASIL, 2007d, p. 8). Segundo consta neste documento, a concepção deve estar presente no Projeto Político-Pedagógico das instituições que ofertam EaD. Discutiremos também a opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que as IES desejam formar.

A concepção apresentada no documento é: “o conhecimento é o que cada sujeito constrói, individual e coletivamente, como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É, portanto, o significado que atribuímos à realidade e como o contextualizamos”. (BRASIL, 2007d, p. 9; BRASIL, 2002a, p. 14). Esta concepção parece problemática, pois se enfatizarmos apenas a interpretação e significação atribuída pelos sujeitos ficamos restritos ao que está aparente, imediato, dependente dos sentidos, ou seja, apenas nos fenômenos que se mostram imediatamente. Porém, devemos salientar que a realidade existe de forma independente de nossos sentidos, significados e interpretações. Caso contrário, o conhecimento seria impossível, pois estaria restrito aos sujeitos particulares, e não abarcaria a realidade. A concepção de conhecimento exposta no documento pode formar professores com dificuldades de conhecer, além de outras coisas da realidade concreta, as estruturas que regem a sociedade.

Concordamos com Medeiros (2004) que existe um campo social ontológico que pode ser conhecido. Ele é caracterizado pela atividade humana, trabalho (refere-se aqui a qualquer ação pela qual os seres humanos alteram a realidade de forma intencional e teleológica) e por objetos que não podem ser perceptíveis imediatamente (objetos transempíricos) como é caso das estruturas (linguagem, sistema bancário, sistema de classes sociais, mecanismo de mercado, religião etc.). Podemos afirmar que nesta concepção de conhecimento, ocorre a falácia epistêmica que, de acordo com Medeiros (2004), seria a “tradução imediata de proposições sobre o ser (ontologia) em proposições sobre o conhecimento do ser (epistemologia)”. Esta falácia surge quando se supõe que os únicos objetos existentes no mundo são os

que são capturados imediatamente pelos nossos sentidos, restringindo o mundo às nossas experiências imediatas.

No *Relatório...* (BRASIL, 2002a, p. 14) esta compreensão de conhecimento fica explícita: “Diferentes concepções de educação, inclusive à distância, emergem da distinção entre informação e conhecimento, o que nos leva a atribuir diferentes significados aos conceitos de ensino e aprendizagem”. No *projeto UAB* o conhecimento é colocado como meio de transformações sociais: “as instituições de ensino superior e de pesquisa devem desenvolver esforços significativos na produção de conhecimento e na formação de profissionais da educação comprometidos com as transformações sociais e tecnológicas contemporâneas” (BRASIL, 2005e, p. 5). De nosso ponto de vista, o tema da “produção do conhecimento”, para os ditames do capital, na perspectiva da reprodução do sistema e de suas demandas está aqui presente. Ferreira (2012, p. 469) escreve que

As reformas na educação superior, desde 1995, vêm exigindo das universidades uma nova capacidade: transformar o conhecimento em valor econômico e social e, logo, demonstrar sua relevância social para o desenvolvimento do país, seja no âmbito local, regional ou nacional, seja no âmbito internacional. Nessa perspectiva, as universidades devem assumir novas finalidades, como a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho e para o empreendedorismo, e a geração de conhecimento, tecnologias e inovação a serviço do capital produtivo.

Na concepção de currículo nos *Referenciais...* (BRASIL, 2007d) defende-se a superação da visão fragmentada do conhecimento nos processos naturais e sociais, necessitando-se de uma estruturação curricular interdisciplinar e contextual. Do que consta no documento, a construção do sujeito social contemplada com a interdisciplinaridade e a contextualização conseguiriam formá-lo com ampla compreensão de sua realidade, apreendendo as suas múltiplas dimensões. Porém, o que entendemos sobre compreensão ampla da realidade está relacionada com categorias imprescindíveis, que vão além do aparente: totalidade, mediação, reprodução, hegemonia, contradição, classes sociais, entre outras. Estes são conceitos básicos que ajudam na reflexão sobre a realidade concreta, funcionam como intérpretes do real e são

instrumentos para a compreensão do real. De acordo com Cury (2000, p. 21), as categorias “ganham sentido enquanto instrumento de compreensão da realidade social concreta, compreensão esta que por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa”.

3.3.7 Um projeto de professor para um projeto de escola

Há também no material um discurso no qual afirma-se que os debates sobre EaD realizados na última década têm contribuído para reflexões acerca da necessidade de “ressignificações de alguns paradigmas que norteiam nossas compreensões relativas à educação, escola, currículo, estudante, professor, avaliação, gestão escolar, dentre outros” (BRASIL, 2007d, p. 3). Estas ressignificações relacionamos não somente com as mudanças decorrentes da configuração da EaD, mas também com as colocações apresentadas na introdução deste texto, referentes à reestruturação produtiva, à reforma ocorrida na educação na década de 1990 e às modificações na forma de gestão da escola, nos conteúdos de ensino, nos fundamentos teóricos e, conseqüentemente, na formação dos professores. Para Malanchen (2007, p. 20), ocorre uma

[...] ressignificação de valores próprios da lógica capitalista, procurando ajustar a educação às demandas do mercado, mediante estratégias que visam adequar a escola e seus profissionais aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital.

O projeto capitalista espera da escola modificações, neste viés é o professor que mediará as modificações. Para tanto, a formação do professor no que tange aos conteúdos, será pautada, na análise de Evangelista e Triches (2012a, p. 285), “na incorporação de uma dada concepção de mundo; essa concepção de mundo encontra no professor sua correia de transmissão, por meio da qual formará na escola, as próximas gerações de trabalhadores”. A gestão tem sido importante para a consolidação da “nova” escola propagada pelos reformistas. Segundo Michels (2006, p. 407) “na gestão, observa-se o destaque dado à descentralização. A escola passa a ser o ‘foco’ da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo sucesso ou fracasso dessa política”. A autora aponta que os defensores da reforma de 1990 faziam críticas ao modelo centralizado de gestão e planejamento que deveria, na

argumentação dos propositores, ser substituído pela flexibilização da gestão.

Em termos da formação e atuação do professor, Michels (2006, p. 407) explica que “os professores são considerados os gestores da educação e da escola. Sua formação deve adquirir caráter prático e instrumental. Uma das tarefas destinadas a esses sujeitos é a inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola”. Vale ressaltar que a gestão faz parte da pauta de discussões, neste *corpus* documental (BRASIL, 2005d; 2003; 2007d; 2002a; 2005e). Há uma preocupação explícita que diz respeito ao formato de gestão que as IES precisam desenvolver nos cursos de formação de professores, a gestão de recursos financeiros e humanos. Alega-se também a necessidade do professor se transformar em gestor. Em *Programa...* (BRASIL, 2005d, p. 8), por exemplo, solicita-se um professor com uma “formação que permita entender a gestão democrática como instrumento para a mudança das relações de poder nas diversas instâncias do sistema educacional”. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 438) alertam que são importadas da empresa para a escola estratégias e um vocabulário, que nas argumentações dos propositores, nos ajudariam a superar a crise. Dessa forma,

A linguagem da gerência educacional baseia-se largamente nas palavras/vocabulário do mundo dos negócios (FROWE, 1992). Paulatinamente, os problemas educacionais vão sendo traduzidos como problemas de gestão da educação, de má administração. Somam-se à “lista das palavras mais usadas” vocábulos como monitoramento, gerenciar, avaliar, caracterizando a “linguagem da implementação” das medidas recomendadas [...]. Termos como individualismo, escolha, diversidade, competição, forças de mercado, excelência, oportunidade, modernização, eficiência, autonomia responsável, descentralização, apelo à participação da sociedade civil, à solidariedade dos voluntários da comunidade (BOWE; BALL, 1992), cada vez mais presentes nos documentos oficiais, evidenciam não apenas a penetração da ideologia do gerencialismo na educação, mas expressam também a conformação e produção de um novo “léxico” educacional, um híbrido de pedagógico e

gerencial. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 438)

Outra questão que precisa ser pontuada é que estas mudanças na escola e na formação do professor fazem parte do movimento de repolitização da política ocorrido na década de 1990. Neste movimento, há, segundo Neves (2013, p. 6), “a disseminação das ideias, valores e práticas neoliberais do projeto político hegemônico; a refuncionalização dos instrumentos de síntese da classe trabalhadora; e a criação de novos sujeitos políticos coletivos”. Neves (2013, p. 6) afirma que à educação escolar é solicitada reformas

sob o *slogan* de Educação para todos, viabilizam a expansão das oportunidades educacionais, circunscrita aos requisitos de inclusão social do novo padrão de sociabilidade e das necessidades de conformação técnica e ético-política da força de trabalho aos requisitos do projeto neoliberal da Terceira Via.

A escola esperada encontra-se no *Programa Pró-licenciatura...* (BRASIL, 2005d, p. 6)⁵⁵:

A escassez de espaços públicos de lazer, cultura e convivência social saudável para crianças e jovens faz recair sobre a escola, com grande frequência, a responsabilidade de ser a única referência positiva de sociabilidade e formação para esse grupo. Esse fato traz vantagens e desafios para as escolas. Cabe-nos, portanto, perguntar não só que escola queremos, mas o que fazer de modo a contribuir para que ela cumpra o seu papel.

Esta concepção está mais ligada à socialização dos alunos do que ao compromisso com a apropriação do conhecimento científico historicamente acumulado pelo aluno. Sendo assim no tópico 3.2 do documento define-se o professor que colocará em prática as transformações tidas como necessárias à escola proposta: “O professor

⁵⁵ Está escrito no *Programa Pró-licenciatura...* (BRASIL, 2005d, p. 6) que a mesma compreensão de escola também se encontra no documento da UNESCO, *Ensino Médio: Múltiplas Vozes* (UNESCO, 2003).

que queremos é um profissional capaz de contribuir para a construção dessa escola, preparado para propor e implementar as ações necessárias à sua transformação” (BRASIL, 2005d, p. 8).

Nestes excertos podemos verificar a importância do professor para realizar o projeto de educação que se espera no neoliberalismo. Neves (2013, p. 6) aponta que no projeto neoliberal “os professores, na sua grande maioria, quer como sujeitos históricos, quer como profissionais da educação, participaram como sujeito e como objeto, como educador e como educando, dos movimentos da nova pedagogia da hegemonia”.

Para isso segundo consta no *Programa Pró-licenciatura...* (BRASIL, 2005d) o professor precisará de algumas atribuições pertinentes ao projeto de escola defendido, tais como: formação teórica, princípios políticos e éticos e promoção da cidadania. Um professor em processo permanente de formação e que domine as TIC.

3.3.8 A concepção de professor

Apresentamos algumas características da formação inicial de professores na EaD para visualizarmos a concepção de professor presente no material estudado e como propõe o professor. Percebemos que a concepção desejada é a de um professor autônomo, responsável por sua formação tanto inicial quanto permanente e que desenvolva a autoaprendizagem. Um professor que possua competências cognitivas, habilidades e aptidões, demandadas pelas mudanças no sistema produtivo. As competências desenvolvidas pelo professor seriam: flexibilidade, solidariedade, autonomia, criatividade e iniciativa para resoluções de problemas. O professor advogado no viés apresentado no *corpus* documental é responsável pelas mazelas da sociedade e, ao mesmo tempo, pela construção de uma sociedade mais justa.

Na produção acadêmica há um grupo de autores que defende a concepção de professor que é propagada no material estudado (MOON, 2008; COSTA; PIMENTEL, 2009; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009). Os mencionados pesquisadores defendem um professor voltado para a prática, direcionado aos resultados, eficiente, eficaz orientador, gerenciador do trabalho dos alunos, que possua competências para o manejo de tecnologias, que estejam aptos para a solução de problemas da sala de aula e da escola. Os autores acreditam que são requeridas novas características à escola, devido às inovações tecnológicas e ao mundo do trabalho e, por isso, a necessidade de um novo professor, relacionam também a responsabilidade do professor

com as questões econômicas e sociais. Moon (2008) é o mais exemplar, pois apresenta o professor como um dos responsáveis pelo não desenvolvimento das sociedades.

Esta concepção é assumida também na documentação advinda de OM, na qual defende-se um professor solucionador de problemas, até mesmo econômicos, e mobilizador de recursos afetivos e cognitivos. O professor é caracterizado como “uma das principais *peças* da economia das sociedades modernas” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 15). Defende-se também um professor eficiente e eficaz no processo educativo, professor pragmático, com postura crítico-reflexiva sobre sua ação, solidário, preservador da coesão social, responsabilizado pelos resultados das avaliações dos alunos e pela qualidade da educação. Responsável pelas reformas na escola, preparado para formar indivíduos com o conhecimento e as habilidades que eles necessitam para as demandas atuais. Com conhecimentos, competências e qualidades pessoais que gerem inovações. Que saibam lidar com questões relacionadas à diversidade cultural, gênero, sexualidade, preservação do meio ambiente, ética e cidadania.

Alguns autores do balanço realizado não comungam com esta concepção e a problematizam (MEDEIROS, 2012; FIGUEREDO, 2009; OLIVEIRA, 2009; BARRETO, 2010a; MALANCHEN, 2007; MAUÉS, 2008; GARCIA, 2008; FREITAS, 2007). Defendem um professor que supere a instrumentalização e o saber-fazer ligado somente à prática. Que sua formação não se desenvolva em âmbito de treinamento para o manejo de materiais ou tecnologias e que ele não seja culpabilizado por questões econômicas e sociais. Atestam que o professor precisa desenvolver consciência crítica, postura por nós também defendida.

A concepção de professor almejada nos remete a alguns conceitos e ideias que permitem entender a condição do professor no capitalismo contemporâneo. Primeiro, a concepção de intelectuais orgânicos de Gramsci (1982, p.3) que afirma

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político.

Se pensarmos no professor formado em nível superior na modalidade EaD, esta função também lhe cabe, pois ele é uma das peças-chave para a consolidação do projeto burguês. Ao mesmo tempo, se ele resistir, pode contribuir para um outro projeto.

Outro conceito importante para entendermos os determinantes em que se constrói esta concepção, é a ideia de reconversão do professor exigida pós-década de 1990 (EVANGELISTA, 2012; EVANGELISTA; TRICHES, 2012a). Evangelista e Triches (2012a, p. 286) relatam que:

O termo reconversão surge no Brasil em meados dos anos 1990 como reconversão profissional [...]. O fenômeno da reconversão da formação docente é importante estratégia de produção de consenso para a reestruturação produtiva atual e para a criação de uma racionalização que coloca na educação, ou na falta dela, a responsabilidade pelas mazelas sociais.

Triches (2010) esclarece que este conceito é muito utilizado no setor produtivo, no qual é solicitada uma reconversão profissional que atenda às exigências da reestruturação produtiva e às necessidades de flexibilização do trabalho. Triches (2010, p. 150) escreve que

para justificar a reforma da escola faz-se a crítica ao modelo existente como algo ultrapassado e fracassado. É preciso reconverter todos nela envolvidos, especialmente os professores, que têm por função fazer esse mesmo movimento – de reconversão – com seus alunos para o atendimento das novas demandas postas pela reestruturação produtiva.

Ao mesmo tempo, o professor é utilizado para propagação da “nova pedagogia da hegemonia”. Martins e Neves (2010, p. 25) indicam que a nova pedagogia envolve a “formulação de novas teorias, a formação de novos intelectuais orgânicos e a difusão pedagógica dos novos consensos, e o realinhamento ideológico de teóricos e de forças políticas nas relações sociais e de poder”. O professor, de tal modo, seria um dos intelectuais desta nova pedagogia. Para Martins e Neves (2010, p. 25) os intelectuais

são pessoas e organizações cuja atribuição específica e a formulação, adaptação e disseminação, em diferentes linguagens, das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia mundial. Eles são também os responsáveis pela organização de atividades que visam a sedimentar em todo o tecido social um novo senso comum em torno de um novo padrão de sociabilidade para o século XXI. São, portanto, os funcionários subalternos da classe mundialmente dominante e dirigente na formulação, adaptação e difusão das teorias e das práticas que fundamentam o neoliberalismo da Terceira Via.

Os determinantes apresentados nos permitem compreender a defesa da concepção de professor presente no *corpus* documental, em que o professor precisa estar adequado às exigências da sociedade capitalista. Ao professor solicita-se todas as atribuições que apresentamos: flexível, solidário, autônomo, entre outras, para ser um mediador da cultura/ideologia proposta para a nova fase do capitalismo neoliberal.

Todas características da formação inicial do professor em nível superior e na modalidade EaD, foram importantes para entendermos a concepção de professor defendida nos documentos de políticas de formação do Brasil. Entraremos agora numa discussão muito presente nos trabalhos do balanço de produção, e que avaliamos importante: a questão das TIC na formação inicial dos professores.

3.4 Formação inicial e TIC

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são um tema que precisa ser discutido quando se trata de políticas educacionais e formação inicial de professores em EaD, ressaltados os limites impostos pela temática em tela. Um primeiro passo refere-se à importância de se desmistificar a forma fetichizada como as TIC têm sido tratadas nas políticas educacionais que, em alguns casos, é laudatória e, em outros, de rejeição. Para Lima Filho (2010, p.84) o debate deve ultrapassar discursos favoráveis ou desfavoráveis às TIC, evitando-se posições tecnofílicas ou tecnofóbicas sobre o assunto ou sua restrição a tecnólogos e tecnocratas. Considerando os alertas indicados

por Lima Filho (2010), propusemos averiguar como as TIC são tratadas em documentos de políticas públicas para a formação inicial de professores em nível superior realizadas sob a forma EaD e, ao mesmo tempo, que valor lhes são atribuídas.

No material que analisamos percebemos que o discurso relacionado às TIC tem como base o determinismo tecnológico, culminando na formulação de Barreto (2010a, p.1315) que entende esse processo como substituição tecnológica, seja parcial ou total. Barreto (2010a) assinala que na substituição parcial há uma centralidade nas TIC no processo ensino- aprendizagem, colocando o professor em um papel secundário, sendo o professor um executor de tarefas. A substituição total ocorre na formação a distância em que se diminui significativamente o número de professores⁵⁶.

Tomamos estes conceitos tendo em vista a compreensão de alguns elementos que constituem a relação das TIC com a formação de professores. Lembremos da famosa passagem de Marx: “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1974 apud NETTO, 2011, p. 22). Os elementos iniciais arrolados possibilitaram discutir duas questões centrais no trabalho: o determinismo tecnológico presente na adoção das políticas de formação inicial em nível superior de professores na modalidade EaD; como tal racionalidade chega ao professor em sua formação.

Lidando com o material estudado percebemos que o discurso sobre as TIC em geral vem acompanhado do argumento de democratização do acesso ao ensino superior e ao conhecimento. (BRASIL, 1998; 2003d). Prevalece também o discurso de que as TIC permitem a inclusão social por meio da inclusão digital, como se afirma no *Ações...* (BRASIL, 2005a, p. 9) – “democratização da informação, socialização do conhecimento e inclusão digital exige o uso de tecnologias de comunicação” – e no *Programa Pró-licenciatura...*

⁵⁶ De acordo com Barreto (2010), a inversão total e parcial das TIC no lugar dos sujeitos, ocorre desde a criação da SEED. A autora, em um estudo sobre o *site* da SEED, declara que: “As metas da SEED são, pois, levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira, [entre outras], promove a fetichização máxima ao atribuir as ações/transações listadas a um sistema tecnológico, em deslocamento sintático radical, posicionando as tecnologias no lugar dos sujeitos” (BARRETO, 2010, p. 1305).

(BRASIL, 2005c, p. 7) – “contribuir para a inclusão digital oferecendo a estudantes e professores acesso às chamadas TIC, Tecnologias de Informação e Comunicação”.

Outro traço observado nos documentos diz respeito às TIC serem tratadas como necessárias para a qualidade no processo ensino-aprendizagem. Nas versões dos *Referenciais...* (BRASIL, 1998; 2007, p. 3) lemos: “as tecnologias da informação e comunicação (TIC) são compreendidas como aquelas que tornarão o processo ensino-aprendizagem mais efetivo, intenso e educativo, e o aluno autônomo”. Desenvolve-se o discurso de que “um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes. Hoje, um processo muito facilitado pelo avanço das TIC” (BRASIL, 2007, p. 10). A ideia é que, para atender as exigências de qualidade, as instituições precisam dispor de um aparato tecnológico que dê conta da interação/integração entre os professores tutores e alunos. Esta racionalidade perpassa o *corpus* documental, demonstrando que a política de formação de professores na forma EaD, tem como uma de suas bases importantes o determinismo tecnológico, posto que as TIC tornariam o processo ensino-aprendizagem mais “educativo”.

Neste viés muitos discursos são apregoados para justificar a legitimação de que as TIC “educam” mais, de que o meio tradicional, posto que teria qualidades que o ensino tradicional não teria. A primeira qualidade que podemos chamar a atenção é que elas proporcionariam o acesso às novas linguagens, novas metodologias e permitiriam flexibilidade no ensino. No *Relatório da Comissão assessora para educação superior a distância* (BRASIL, 2002a, p. 4) está escrito que as TIC contribuem para “as novas metodologias de ensino, em uma perspectiva de expansão com flexibilidade da oferta e melhoria da qualidade da educação superior”. Percebemos neste excerto do *Relatório* que as TIC imprimiriam qualidade no ensino superior. É recorrente também no discurso relacionado à dicotomia presencial/distância valorar a EaD como superior ao ensino presencial, pois seria a EaD responsável pela incorporação do uso das “novas” tecnologias. Nas palavras de Barreto (2010a, 1306) esta argumentação se

instaura de pronto um lugar da diferença: na medida em que o ensino a distância está sempre associado às “novas linguagens”, das “novas tecnologias”, o presencial pode ser posto como velho, desgastado, sem valor. Nestes termos, a grande novidade discursiva é a expressão

cunhada: a qualificação que desqualifica, desgasta, esvazia.

A segunda qualidade alegada por propositores da EaD (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2), é que “Os avanços tecnológicos estão a mudar os perfis e as qualificações profissionais e, ao mesmo tempo, a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada e melhor gestão dos sistemas de educação”. Em outras palavras, nesta linha, necessariamente, o processo de ensino-aprendizagem seria mais efetivo, flexibilizado, com mais qualidade do que o presencial. Assim o que definiria a qualidade seria a quantidade e o tipo de tecnologias empregadas pelas IES.

Outro ponto a ser mencionado relaciona-se à questão da democratização, tratada de forma simplista, superdimensionando-se, neste âmbito, o poder das TIC. A análise de Barreto (2011, p. 49) procura evidenciar as conexões entre determinismo tecnológico, EaD e democratização:

As relações entre os substantivos-chave permitem mapear uma cadeia de simplificações que, nas políticas educacionais, tendem a configurar um discurso marcado pela circularidade: as TIC para a EAD e a EAD para a “democratização” através das TIC.

Nesta estrutura reducionista, relacionada à documentação analisada, ficam apagados determinantes importantes para a busca da compreensão de totalidade da realidade em estudo. Ao se falar em TIC é preciso, antes de realizar afirmações otimistas⁵⁷ ou pessimistas (e até mesmo quando as TIC são tratadas de forma fantasiosa), dar um passo anterior para buscar a essência deste fenômeno. De acordo com Lima Filho (2010, p. 84) “quando se busca avançar um pouco além, logo se vê quão frágil é a sustentação dos enunciados sobre a tecnologia e sua importância, sobretudo aqueles que pretendem dar a esta categoria um caráter universal e a-histórico”.

⁵⁷ De acordo com Braga (2009, p. 59) um otimismo ingênuo ocorre nas teorias de Lojkin, que escrevia sobre “as potencialidades emancipatórias inerentes à revolução informacional. Localizando a informática no coração de um processo de transformação produtiva radical apenas comparável àquela trajetória desenvolvida pelo regime fabril, o novo sistema sociotécnico emergiria deslocando o centro dos conflitos sociais para a esfera do controle social da informação”.

Se pensarmos a tecnologia de forma ampla, não como artefato ou técnica, mas como um sistema advindo da relação do homem com a natureza, podemos refletir a passagem de Marx na qual afirma: “A tecnologia revela a atitude ativa do homem para com a Natureza, o processo de produção direto de sua vida, e com isso também suas condições sociais de vida e as concepções espirituais decorrentes delas” (MARX, 1996, p.8).

No entanto, o valor exacerbado dado às TIC no material pesquisado (quando averiguamos a relação direta e simplista com a democratização do acesso ao ensino superior e ao conhecimento, no discurso da inclusão digital ou como aspecto de qualidade), reduz o potencial verdadeiro das tecnologias em geral, pois não se considera as tecnologias “no plano das ações humanas concretas, orientadas ao processo de humanização do mundo, mediante sua ação como sujeito concreto da história, [...] possibilidades da tecnologia e da educação na construção de uma nova sociabilidade, não como determinismo tecnológico, mas como possibilidade histórica, utopia construída a partir da ação dos sujeitos sociais” (LIMA FILHO, 2010, p. 91).

No viés determinista são conferidas às TIC funções que não fazem parte de seu escopo, como se elas tivessem valor em si mesmas e sozinhas transformassem a educação e o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, apaga-se que estamos em um sistema capitalista e que a tecnologia nesta configuração “serve” de forma contraditória aos interesses da classe dominante. A base determinista que fundamenta as políticas educacionais é sustentada pela “revolução tecnológica”. Lima Filho (2010, p. 85) ressalta que

Tornou-se lugar comum, parece ser uma espécie de consenso geral nesta época histórica que os pós-modernos afirmaram ser o fim das meta-narrativas e dos meta-projetos societários, a afirmação de que vivemos uma “revolução científica e tecnológica” ou de que vivemos a “era tecnológica”⁵⁸.

⁵⁸ Vale salientar que de acordo com Lima Filho, (2010, p. 86) a corrente pós-moderna tem como um de seus fundamentos, a “argumentação acerca da impossibilidade dos projetos, da história ou da teoria, defendendo a ideia do capitalismo global como horizonte último da humanidade, situando-se nesse campo as formulações de Fukuyama (1992) sobre o ‘fim da história’ e outras teses da chamada ‘agenda pós-moderna’”, postura contrária à nossa perspectiva de mundo.

Na década de 1990, Castells (1999) é um dos autores que comungam com ideário da “sociedade da informação” ou do “conhecimento”. O autor argumenta que acontece com as novas tecnologias uma revolução⁵⁹, e esta revolução seria mediada pelas TIC, que interfeririam nas estruturas sociais. Nesta revolução a economia estaria ancorada no conhecimento. De acordo com Mari (2006, p. 50):

Castells parte do pressuposto de que vivemos um processo de revolução tecnológica da informação, um novo sistema econômico chamado de capitalismo informacional, complexificando a nova economia, a sociedade e a cultura em formação. O marco é a década de 1970 com a série de inovações nos setores de comunicação e informação tornando possível o fortalecimento das redes de relações globais.

Castells (1999) escreve que é consolidado um novo modo de organização global, que seria a “sociedade em rede”⁶⁰. Nesta rede, indivíduos e grupos estariam conectados e as relações horizontalizadas. Para Braga (2009, p. 61), Castells

recorre pontualmente ao termo rede para descrever as novas formas de organização econômica: propõe que todo o funcionamento da sociedade seja equiparável a uma rede que irradia poder, vincula-se por meio de computadores e gera enlases organizadores das relações sociais. Claramente, o argumento do sociólogo catalão recorre ao determinismo tecnológico como eixo interpretativo ao selecionar um instrumento técnico para construir uma determinada representação de conjunto das relações sociais.

⁵⁹ Lima Filho, (2010, p. 86) nos diz que “revolução pressupõe ruptura da ordem social anterior, considero que não existem rupturas no sistema de relações sociais vigentes que nos permitam caracterizar a dita ‘era tecnológica’ como o advento de uma revolução, ainda que muitos a caracterizem como a terceira ou a quarta ‘revolução industrial’”.

⁶⁰ *Sociedade em Rede* é o primeiro volume da trilogia *A Era da informação: Economia, sociedade e cultura*, editado nos Estados Unidos em 1996 e no Brasil em 1999 pela Brasiliense.

Barreto (2010a, p.1300) esclarece que a posição, de que haveria ocorrido uma revolução tecnológica, faz parte de um conjunto de simplificações que baseiam os argumentos sobre a centralidade das TIC, ao ponto destas instaurarem uma espécie de “admirável mundo novo”, caracterizado pelo apagamento das múltiplas determinações do real. Para a autora a simplificação favoreceria e convergiria na tese do fim das ideologias. Cita Mattelart (2006), para esclarecer do que se trata a “tese dos fins ou crepúsculos: fim das ideologias, do político em proveito do *management*, do fim dos intelectuais contestadores, em proveito da ascensão irresistível dos intelectuais ‘positivos’, orientados para a tomada de decisões” (MATTELART, 2006 apud BARRETO, 2010a, p.1300). A síntese de Barreto (2010a, 1314), ajuda a pensar sobre a discussão. Para ela a

segunda metade do século XX foi marcada pela formação de crenças no poder miraculoso das tecnologias informacionais [...] no discurso salvador sobre a promessa de concórdia universal, de democratização descentralizada, de justiça social e de prosperidade geral, [...] na convergência dos discursos apologéticos para atestar o final dos grandes determinantes sociais e econômicos na construção dos modelos de implantação das tecnologias digitais e de suas redes.

Na perspectiva proposta não seriam necessários os intelectuais contestadores, posto que as redes estariam horizontalizando as relações sociais, e assim só seriam necessários no contexto apresentado, os intelectuais que tomem decisões práticas. Dessa forma, na argumentação baseada nas redes e na “sociedade da informação” não existiriam classes. Dentro desta conjuntura, os professores também deveriam ser intelectuais “positivos”, sendo repolitizados para tomada de decisões práticas. Podemos pensar então que o professor se transformaria em um cumpridor de tarefas ou metas, dócil ao sistema (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Outra questão que levantamos é que as TIC se encaixam perfeitamente na proposta de trabalho flexibilizado da reestruturação produtiva. Isto ocorre, pois a disseminação das TIC tem sido propagada de forma reducionista e determinista na formação inicial. Elas seriam o

meio para o acesso direto ao conhecimento, em qualquer momento e espaço, sem a necessidade da presença do professor (MORAN, 2009; BRASIL, 2003). A aprendizagem se daria na vertente apresentada, de forma rápida (BANCO MUNDIAL, 2011) automática e eficiente. Esta formação “treinaria” o professor que precisa ser autônomo, eficaz e eficiente. *No projeto UAB...* (BRASIL, 2005e, p. 10) ocorre a argumentação que a UAB assemelha-se a uma “fábrica” de formação de professores.

Posteriormente este professor mediará esta formação aos seus alunos, para que o trabalho da mão de obra seja flexibilizado. Barreto (2004, 1189) afirma que:

Esse paradigma é constituído pela substituição tecnológica e pela racionalidade instrumental, está inscrito na “flexibilização”, especialmente na precarização do trabalho docente, sendo coerente com a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano. Em outras palavras, prevê cada vez menos professores e mais alunos, sob a alegação de que o desempenho dos últimos depende menos da formação dos primeiros e mais dos materiais utilizados.

Vale salientar que na configuração das políticas após a década de 1990, as TIC são também utilizadas nos discursos propositores para obscurecer as desigualdades sociais em nível mundial. Desigualdades são tratadas como “diversidade”. Um exemplo refere-se às desigualdades dos países serem tomadas como excesso ou falta das tecnologias, problema que seria solucionado com o avanço tecnológico. Barreto (2004, p. 1190) indica que

é formulada a proposta de “tecnologias para todos”, como superação do chamado “divisor digital”. Em contrapartida, como afirma Leher (1997, p. 138), o próprio Banco Mundial, ao assinalar que a utilização das tecnologias é o “instrumento privilegiado para inserir os países no fluxo hegemônico do Tempo”, também reconhece a inviabilidade de que os países caracterizados pelos tempos lentos (em desenvolvimento, periféricos, do Sul) venham a ser inseridos no ritmo acelerado dos países centrais (do Norte).

Na educação e na formação de professores este discurso também está presente, o “investimento” ou estímulo às TIC na escola (BRASIL, 2005a) será a solução para as questões educativas e consequentemente, para as questões sociais e econômicas. De acordo com Barreto (2010b, p. 40)

[...] é importante sublinhar que aqui não se trata de desvalorizar a apropriação educacional das TIC, quer pelo distanciamento em relação às demais práticas sociais de alguns sujeitos, quer por ser a única possibilidade de acesso de outros muitos. Entretanto, o conceito de apropriação (“tornar próprio”) impede a recontextualização fundada na noção de que “tudo irá bem na educação desde que haja televisões e computadores nas escolas”.

Nos discursos presentes nos documentos de políticas para formação de professores existe a visão muitas vezes fetichizada, em que são atribuídas certas qualidades ou características aos objetos materiais (no caso as TIC), como se lhes pertencessem naturalmente. Nestes termos as TIC são vistas como produtoras de qualidade e os meios (TIC) são mais valorizados do que os fins (aprendizagem/formação) “como se sua produção [TIC] pudesse ser pensada fora das relações que as engendram e fossem determinantes de processos em que também estão enredadas” (BARRETO, 2010b, p. 36). Há uma incoerência na documentação examinada, pois, se, por um lado, ocorre a fetichização das TIC, propõe-se a superação da racionalidade tecnológica para livrar o cidadão da massificação, mesmo quando dirigido a grandes contingentes. Lemos no *Referenciais...* (BRASIL, 2003, p. 3):

A superação da racionalidade tecnológica, todavia, exige domínio das linguagens e tecnologias de que vamos dispor e abertura para a mudança de modelos “presenciais”, no que diz respeito a aspectos culturais, pedagógicos, operacionais, jurídicos, financeiros, de gestão e de formação dos profissionais envolvidos com a preparação e implementação desses cursos.

Possolli (2012, p. 73) diz que o determinismo tecnológico, disseminado nas políticas de EaD, gera consequências tais que “a tecnologia transforma-se em sujeito e o homem em objeto”. Nesta perspectiva são as tecnologias que determinam a ação dos sujeitos, e não o contrário. No viés determinista, segundo Sales (2008, p. 60), é elevado

ao trono o instrumental e se minimiza o político, o teórico, o desvelamento das intencionalidades que estão presentes nos projetos pedagógicos [...], assim o discurso parece querer engendrar uma cultura que aponte para a utilização das novas tecnologias como um caminho inevitável (certamente, esse projeto abre portas para novos mercados) neste caso, o pensamento humano fica adaptado à lógica do instrumento e a partir do mito sobre a globalização das técnicas.

A perspectiva determinista pode extrapolar os espaços escolares, dando a impressão de que as TIC poderiam ser ponte para um novo mundo, fazendo esquecer que estão inseridas no contexto de relações econômicas e sociais capitalista. Como explica Barreto (2010a, p.1300), “nesta perspectiva determinista, as TIC podem ser pensadas fora das relações que constituem o contexto da sua produção, como se as extrapolassem ou mesmo transcendessem e, nesta condição, também pudessem instaurar uma espécie de admirável mundo novo”. Dessa forma, tudo se resolveria por meio das tecnologias, consideradas uma “revolução”. Isso auxilia a reprodução de uma razão meramente instrumental, em que os sujeitos seriam somente usuários da informação disponível (BARRETO, 2010a, p. 1314). Assim, desapareceriam as classes sociais e as desigualdades, sustentada na argumentação do acesso, a meritocracia é fortalecida, o indivíduo é responsabilizado por seu sucesso ou fracasso e o peso acaba caindo em quem sofre com as mazelas do sistema de produção, e não nos “causadores” (HARVEY, 2008).

Alguns determinantes precisam ser tratados na temática TIC, no contexto do sistema de produção capitalista em sua totalidade. Apresentaremos três dos vários determinantes para tal compreensão. O primeiro trata da abertura de mercado que muitas vezes não é exposta nos discursos e, quando exposta, é colocada como benéfica à população, apoiados na formulação de que se houver investimentos “todos” serão

beneficiados. No *projeto UAB...* (BRASIL, 2005b, p.1) aparece esta argumentação:

O projeto de construção de uma nação fraterna, justa e solidária vincula-se ao domínio produtivo do conhecimento e a extensão de seus benefícios à população. Nesse sentido, o atual Governo tem reafirmado o caráter estratégico da educação superior e do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação para o crescimento sustentado do país.

O segundo discute o tratamento do conhecimento e das TIC no *corpus* documental analisado. O terceiro, ponto imprescindível para nosso trabalho, como esta linha de pensamento presente na documentação, em relação à supervalorização das TIC, interfere na formação e no trabalho do professor. A supervalorização é um dos fundamentos que amparam a substituição tecnológica, dando nova forma ao professor, posto que no viés propagado as TIC são centralizadas no processo ensino-aprendizagem. Neste processo o professor tem papel reduzido e quase desaparece na medida em que há um privilegiamento do acesso direto a informação por meio das TIC. Como consequência, ao professor são solicitadas outras características, como facilitador, contextualizador, orientador gerenciador (MOON, 2008; COSTA; PIMENTEL, 2009; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009). Este é mais um pressuposto que fortalece a hipótese da reconversão do professor, na qual outras funções entram no quadro das atribuições do professor e, ao mesmo tempo, tem seu papel secundarizado, ocorrendo a centralização das TIC e a substituição tecnológica.

Um dos aspectos importantes é a questão das TIC favorecerem um nicho de mercado para a área de informática e computadores. Esta questão se encontra no documento *Ações...* (BRASIL, 2005a, p. 2): “a lei deve regular a educação, indicando a forma de acompanhamento e prestação de contas à sociedade de sua qualidade e de sua capacidade democrática de estimular e viabilizar o acesso às tecnologias digitais”. O texto continua:

É responsabilidade social do governo estimular a adoção de modelos e tecnologias educacionais modernas que contribuam para atender às demandas crescentes por uma equalização de

oportunidades de acesso à educação e democratização do conhecimento.

Alguns pontos chamam a atenção nos excertos: há uma recomendação à “adoção” e ao “acesso” às tecnologias que as regulamentações referentes às IES que ofertam EaD precisam conter. Num primeiro momento poderíamos pensar que o estímulo seria um meio de “equalização” e “democratização” do conhecimento:

O desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação e a necessidade crescente de elevar o nível de escolaridade e de aperfeiçoamento e atualização profissional contínuo (BRASIL, 2002, p.13).

No entanto, esta política pode ser entendida como um estímulo explícito para a aquisição de novas tecnologias, posto que as políticas de formação inicial em nível superior na modalidade EaD entram na lógica do mercado, na qual as barreiras do público-privado são abertas. Para Lima (2004) ocorreu no Governo Lula a abertura do setor educacional conforme as recomendações do BM e do FMI (Fundo Monetário Internacional), especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, através da educação superior a distância. Para a autora, a proposta de reforma do ensino superior foi

maquiada pelo discurso da “democratização” da educação, encobre a estratégia de privatização das instituições públicas de ensino superior através da retomada “envernizada” do conceito de público não-estatal presente na Reforma do Estado Brasileiro, elaborada por FHC-Bresser Pereira, via parcerias público-privado; regulamentação das fundações de direito privado; proposta de autonomia universitária como autofinanciamento das Instituições de Ensino Superior; Lei de Inovação Tecnológica que viabiliza a transferência de tecnologia das universidades e centros de pesquisa para as empresas, entre outros. (LIMA, 2004, p. 4)

Almeida e Wolff (2013, p. 231) apresentam a hipótese de que “a EaD, longe de representar um avanço na democratização do ensino de qualidade no país, pode antes ser uma resposta do capital no sentido de abrir espaço para novas formas de exploração econômica diante do fenômeno da globalização”. Na perspectiva dos autores mencionados, as TIC inseridas na educação podem deslocar a segunda para o setor de serviços. Este deslocamento se daria “nos termos dos acordos capitaneados pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelas iniciativas da Unesco em prol de maior internacionalização dos serviços educacionais” (BARRETO, 2010b, p.35). Em outro texto, Barreto (2011, p. 52) chama a atenção que

é preciso sublinhar que a feição atual do modo de produção capitalista, não determinada, mas sem dúvida favorecida pela utilização maciça das TIC nos termos da lógica do mercado, sobretudo o financeiro, imprime um ritmo frenético à circulação de informações e ao seu uso competitivo

No *Relatório...* (BRASIL, 2002 p. 5) recomenda-se às IES que “não se pode esquecer, também, que o avanço contínuo da ciência e da tecnologia leva a uma periódica necessidade de atualização dos equipamentos e dos conteúdos didáticos”. Em outras palavras, será um mercado promissor no que diz respeito à EaD e às TIC. No que diz respeito à formação de professores, o que tem sido defendido nas políticas de formação nacional e internacional, é uma formação permanente acontecendo uma mudança de paradigma que ocorre de acordo com Barreto (2003, p. 275)

da separação entre formação inicial e em serviço para um *continuum* caracterizado pela articulação de teoria, prática e pesquisa, abrangendo a formação inicial, a inserção na profissão e o desenvolvimento profissional ininterrupto. Nesse movimento, as tecnologias são inseridas como estratégias para aperfeiçoar o processo de formação como um todo.

Lima filho (2010) aponta em seu trabalho o questionamento de Marcuse, que supomos importante para problemática mencionada: “Por que uma sociedade estruturalmente injusta vai aprofundar as

possibilidades de superação da injustiça que oferecem os meios técnicos que essa mesma sociedade produz e controla?” (MARCUSE, 1999 apud LIMA FILHO, 2010, p. 87). Concordamos com a afirmação de Possolli (2012, p. 68):

O discurso neoliberal⁶¹ é ilusório e simplista: promete benefícios advindos do mercado para a população, enquanto na prática percebe-se que é justamente na configuração do mercado que residem as origens da desigualdade e da exclusão, esfera em que se reproduzem e se ampliam. O neoliberalismo não se posiciona sobre como solucionar as causas estruturais da pobreza, pelo contrário, sua ação intensifica-a.

Malanchen (2007, p. 43) afirma que as TIC têm sido peças-chave na lógica do mercado para ampliação do consumo de computadores, *softwares* etc.. Chama a atenção para o fato de que a utilização das TIC em nível mundial tem se consolidado na modalidade EaD, vista como meio de veiculação das TIC, tanto que, no cenário mundial, a compra de TIC, passou a integrar as condicionalidades para empréstimos dos países subalternos para os países centrais. A autora assevera que as

[...] tecnologias têm sido utilizadas como um dos meios mais eficientes na produção e na

⁶¹ Para Paulani (2005, p. 136) no neoliberalismo não há mais a necessidade de uma ciência econômica como no liberalismo, pois o neoliberalismo é somente normativo, posto que se baseia na norma que “o mercado deve dominar tudo e o Estado deve ficar reduzido ao papel de preservar as instituições que permitam o funcionamento do primeiro. O conhecimento, dito científico [...] as polêmicas e controvérsias geradas pelos confrontos entre diferentes paradigmas podem perfeitamente ser vistos como uma ‘falação’, uma conversa, [...] um debate. Nesta perspectiva somente um debate em que não se tem como norte a “verdade”, “nem a busca de desvendar as relações que presidem o comportamento da economia moderna”. Assim, para a autora a relação estrita das “vertentes pós-modernas com a corrente neoliberal está em que no pós-modernismo não há distinção entre o valor de verdade em proposições científicas e o valor de verdade das proposições literárias”, pressuposto em nossa opinião irresponsável, pois todos os argumentos ficam justificados já que tudo é verdadeiro e legitimado no mundo pós-moderno, casando muito bem com as proposições do neoliberalismo e do capitalismo em que se parte de algumas “receitas de normas” inquestionáveis.

disseminação de um tipo de conformação social, voltada para o triunfo dos valores de interesse privado e das forças do mercado, e a lógica de remuneração por desempenho ou por produtividade, reforça nossa compreensão de que as reformas no campo da formação docente, assim como, o uso das TIC fazem parte da nova fase de acumulação do capital.

Lima (2004, p. 5) complementa que no cenário da mundialização do capital, a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação “está vinculada na centralidade de sua produção e na hierarquização de sua circulação e consumo pelos países centrais, periféricos e semi-periféricos”.

Em relação ao conhecimento e às TIC, concordamos com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427) que “palavras importam, fazem a diferença”⁶²; percebemos que até mesmo a disposição das frases e proposições dão pistas acerca da racionalidade contida em documentos de política. Nos *Referenciais...* (BRASIL, 2007) e no *Relatório...* (BRASIL, 2002) argumenta-se que “o uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento” (BRASIL, 2002, p. 14; BRASIL, 2007, p. 9). Esta passagem causa estranheza quando verificamos que “conhecimento” é o último ponto da lista, deixando implícita a ideia de que a filosofia da aprendizagem, juntamente com o uso das tecnologias, proporcionará ao aluno do ensino superior da EaD interação, trabalho em grupo, respeito e *por último* a construção do conhecimento, o que é preocupante quando falamos de formação em nível superior, principalmente na formação inicial dos professores.

O terceiro ponto de que precisamos tratar é o da supervalorização das TIC em relação à formação e ao trabalho do professor. São apresentadas como “a solução para todos os problemas” (BARRETO, 2010b, p. 36), neste caso como fonte para modificações na formação e no trabalho dos professores:

⁶² De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427) “Palavras importam, fazem diferença, era o alerta feito por um importante relatório, elaborado, em 1995, pela *Comission on Wealth Creation and Social Cohesion* da União Europeia presidida por Dahrendorf”.

Importantes mudanças acontecem quando os professores decidem trabalhar com tecnologias na educação presencial ou a distância. Em primeiro lugar, passam a ser aprendizes de novo: aprendizes de diferentes tecnologias, linguagens e modos de comunicação. Aprendem a gerenciar a sala de aula – presencial ou virtual – de uma outra forma. Aprendem, também, a conhecer a Lei de Direitos Autorais: o direito dos autores nos quais desejam se basear e os próprios direitos, já que passam a ser produtores de impressos, CD-ROM e páginas na Internet. Aprendem, ainda, a conviver com alunos que eventualmente conhecem mais a tecnologia do que eles mesmos, estabelecendo uma relação de aprendizado recíproco. É importante ter clareza de que educação se faz com e para pessoas. Por trás de um *software* inteligente, de um impresso instigante, de uma página multimídia bem montada, de um vídeo motivador, existem a competência e criatividade de educadores e de outros profissionais comprometidos com a qualidade da educação. (BRASIL, 2003, p. 8)

É nítida a alegação de que o professor modifica-se benéficamente com o uso das TIC. As mudanças do professor seria *aprendiz*, *gerenciador*, *produtor*, *competente* e *criativo*. Tais atribuições fazem parte das mudanças disseminadas desde a década de 1990. Mudanças em que o professor é chamado a ser gerente da sala, em um ambiente colaborativo e participativo. O “novo” ambiente educacional, com características da lógica empresarial, relaciona-se com as novas relações capital/trabalho em que é demandado um trabalhador flexível, eficiente, eficaz e adaptável as modificações. Movimento em que são privilegiadas as competências, posto que são delimitadas as competências e a criatividade dos professores em relação ao manejo das tecnologias “inteligentes” e “instigantes” e “motivadoras”. Neste excerto percebe-se ademais que há uma desqualificação das características do professor anterior à reestruturação produtiva, que é tido como ineficiente, ineficaz, desta forma, não serve mais a configuração atual do sistema produtivo. Por isto, no projeto de professor defendido ressalta-se que “importantes mudanças” ocorrem com o professor na nova configuração, com base nas TIC. Exemplos da contribuição das TIC para a consolidação da

modificação das características do professor, encontramos em *Ações...* (BRASIL, 2005a, p. 7):

A entrada das TICS na EAD exige uma nova logística, uma nova organização, mais afinada adequação curricular; exige uma diferente e adequada formação de professores, gestores, técnicos e alunos, assim como clareia a necessidade de um Planejamento aberto e um diagnóstico, que fazem a base do PPP (Projeto Político Pedagógico) do curso em questão; exige-se, também, novo padrão de gerenciamento, de um processo aberto de pesquisa, de comunicação e adaptação/flexibilidade para com as novas questões sociopolíticas e culturais que as TICs e a EAD colocam.

Demonstra-se que as TIC demandam um novo contexto educacional, com novo gerenciamento, planejamento, currículo e uma diferente formação de professores.

Outro ponto relaciona-se ao ensino que quase desaparece da documentação, dando espaço à “autoaprendizagem”. No excerto que propõe as *mudanças* ao professor, observa-se que a ele são atribuídas várias funções alegadas importantes, no entanto, não é mencionado o ensino. Barreto (2011, p.47) alerta que com um “levantamento da frequência com que os termos ocorrem nos discursos oficiais e acadêmicos, permite verificar que a palavra ‘ensino’ tem sido relegada a um segundo plano, enquanto a ‘aprendizagem’ está na ordem do dia”⁶³.

Esta tendência pauta-se no apagamento dos processos formativos, “resultando na transformação de processos e atividades em estados e objetos, bem como de ações concretas em abstratas” (FAIRCLOUGH, 2001 apud BARRETO, 2011, p. 53). Deste modo, consolida-se nas políticas de formação inicial de professores, uma concepção de processo ensino aprendizagem, como se os processos formativos simplesmente acontecessem, como se fossem automáticos e internos aos sujeitos que aprendem. Assim não é necessária a figura do professor que “ensina”, posto que existe uma autoaprendizagem dos alunos e consequentemente

⁶³ Interessante apontar a hipótese que Barreto (2011, p. 47) levanta “da relação entre o desprestígio do ensino e o fato de que a expressão ‘educação a distância’ tenha se tornado hegemônica, em vez de ‘ensino a distância’, muito mais compatível com a realidade que pretende descrever”.

um apagamento do ensino. Em longo prazo, não precisa de processos formativos na educação, pois o sujeito aprende sozinho, de forma automática por meio do acesso direto às TIC, segundo Barreto (2011, p. 47) “o foco é a quebra da unidade ensino-aprendizagem e suas relações com uma espécie de celebração da aprendizagem sem ensino, comumente colocada como ‘autoaprendizagem’, compreendendo uma gama de ressignificações deste substantivo”.

As mudanças no processo formativo foram discutidas por alguns autores (BARRETO, 2008; 2010a; MALANCHEN, 2007; SALES, 2008; MELO, 2011), sendo levantadas possíveis consequências para a formação dos professores, formação que fica esvaziada, instrumentalizada e o papel do professor fica secundarizado. Uma das características que demonstram a secundarização da importância do professor no processo ensino aprendizagem mostra-se no viés propagado nas políticas de formação inicial, tanto em nível nacional quanto internacional, em que há uma supervalorização do acesso que as TIC proporcionariam ao conhecimento. Barreto (2011, p. 49) escreve que, “o acesso é superdimensionado, chegando a obliterar as questões relativas aos modos de acesso e aos sentidos que eles assumem para os sujeitos envolvidos”. Assim há na perspectiva propagada nos documentos, uma relação direta do aluno por meio das TIC às informações e conhecimentos, argumentação que se consolida na autoaprendizagem. Barreto (2011, p. 49) informa que nos documentos do BM há uma recorrente insistência “associada ‘ao conhecimento’ e, até mesmo, ‘à aprendizagem’, em construção que sugere mudança radical: a aprendizagem não mais como um processo interno, mas um produto dado, a ser acessado”. Este ponto observado pela autora encontramos também no material brasileiro, posto que há uma insistência na autoaprendizagem, responsabilização do professor pela sua formação e autonomia, que relaciona-se com a postura de um processo interno de aprendizagem que seria mediado por meio do acesso às TIC.

Tais posições têm desdobramentos sobre o professor, pois como as TIC tem sido supervalorizadas, centralizadas no processo ensino-aprendizagem, alterações problemáticas podem ocorrer na formação e no trabalho do professor, como o esvaziamento e a secundarização de seu papel na escola. Do ponto de vista pedagógico, segundo Barreto (2010b, p. 41),

a redução das tecnologias a ferramentas de ensino
a distância exclui justamente os modos da sua

apropriação. Não estando presentes no cotidiano dos cursos de formação (inicial) de professores, de modo a sustentar alternativas teórico-metodológicas em condições de produção adequadas, as tecnologias continuam, salvo algumas exceções, como um fetiche para os professores. Portanto, não chegam a ser surpreendentes as dificuldades e hesitações verificadas no trabalho com elas.

Em síntese, a supervalorização das TIC na formação e no trabalho do professor; o acesso às TIC, relacionado diretamente com a aprendizagem e o conhecimento; a secundarização do ensino; a desqualificação do professor, posto que não há valorização do ensino, fundamentam a substituição tecnológica. Nesta os sujeitos são deslocados à condição de objetos nas relações educativas e as TIC são postas como o centro do processo educativo. No formato de processo de aprendizagem assumido, fica justificada a figura do professor como facilitador, contextualizador, que foi defendido no balanço de produção (MOON, 2008; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009). Barreto esclarece a substituição tecnológica:

A substituição da lógica da produção pela da circulação e da lógica do trabalho pela da comunicação. Assim, também na educação, vale a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano, bem como maior a subordinação real do trabalho ao capital e aos que se valem das tecnologias para ampliar as formas de controle do trabalho e dos seus produtos. (CHAUÍ, 1999 apud BARRETO, 2010a, p. 1315)

Nesta relação simplista e direta em que somente com a circulação da informação por meio das TIC se chegaria ao conhecimento, há uma tendência de se reduzir a importância do processo ensino-aprendizagem e de quem participa dele. Se cada um tem acesso direto à informação, não é necessária a figura do professor, assim a substituição tecnológica, ou seja, as TIC ao invés dos professores (BARRETO, 2010a) ocorrida na formação e no trabalho do professor, se concretiza.

Proposições dessa natureza podem ocasionar um esvaziamento do trabalho e da formação do professor, dado que o mesmo ocupa papel

secundário no processo ensino-aprendizagem e sua formação é baseada em competências. A afirmação de Barreto (2010b, p. 41), a seguir, sintetiza as características da formação, propostas nas políticas educacionais brasileiras, no Governo Lula seguido pelo governo Dilma:

[...] (currículo por competências – TIC – avaliação unificada) faz com que circule, no imaginário social e pedagógico, a noção de que a presença das TIC simplifica todo o processo de formação humana. Também tende a promover a redução de professores e alunos a usuários-consumidores, a ponto de, diante de um programa, não produzir os resultados esperados, se investir apenas na capacitação para uma utilização mais eficiente, consolidando a aliança entre reducionismo e sofisticação tecnológica.

Nestes termos a formação inicial do professor na modalidade EaD fica mais reduzida às competências necessárias para a utilização das tecnologias e manejo de materiais, exigindo flexibilidade e adaptação. Sua formação e posteriormente atuação, segundo Evangelista e Triches (2012a, p. 304), fica restrita a qualificar “competentemente para a vida na sociedade do conhecimento, da tecnologia, do consumo e da globalização, portanto, para que a hegemonia capitalista não corra riscos. O professor reconvertido é necessário para que a educação se molde às novas demandas da atual sociedade capitalista” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012a, p. 305).

Neste tópico discutimos a questão das TIC na formação do professor. Percebemos que o material de análise contém uma visão determinista das tecnologias, que instaura nas TIC, em si mesmas, um meio de mudanças na escola e na formação do professor. Observamos que na temática também é apregoada uma concepção de professor que é tido como *aprendiz, gerenciador, produtor, competente e criativo*. Estas novas atribuições são mais elementos para a constatação da hipótese de reconversão do professor. No próximo tópico trataremos de um conceito que sustenta os discursos apologéticos em relação à EaD, a saber, a democratização.

3.5 Considerações sobre “democratização”

Observamos que no *corpus* documental estão contidos vários discursos relacionados à democratização possibilitada pela EaD, pautada

nos seguintes aspectos: acesso ao ensino superior, acesso ao conhecimento; e expansão de oportunidades de aprendizagem; trabalho ao longo da vida.

A primeira argumentação relacionada à democratização do acesso ao ensino superior encontra-se em vários documentos, por exemplo, em *Ações...* (BRASIL, 2005c, p. 16), no qual lemos que o desenvolvimento da EaD eleva a “qualidade e o grau de democratização da educação superior e assumiu proporções expressivas no País”. No *Relatório...* (BRASIL, 2002a, p. 4) verificamos que a EaD seria um “enorme potencial para democratizar o acesso e melhorar a qualidade da educação superior” e “a necessidade crescente de elevar o nível de escolaridade e de aperfeiçoamento e atualização profissional contínuo”. (BRASIL, 2002a, p. 13). No projeto da UAB (BRASIL, 2005e, p. 1) ressalta-se que “a rede de universidades brasileiras apresenta férteis potencialidades rumo à democratização do acesso”. E continua:

[...] a possibilidade de utilização da modalidade de educação a distância (EaD) aponta para impactos positivos quanto ao acesso à educação superior, especialmente nas Instituições Federais de Ensino Superior, IFES e demais Universidades Públicas Estaduais. Dessa forma, também há a possibilidade de atender a outra demanda educacional urgente: a necessidade de formação e capacitação de mais de um milhão de docentes para a educação básica, bem como a formação, em serviço.

Nos *Referenciais...* (BRASIL, 2007d, p. 2) a EaD aparece como uma modalidade importante para a política permanente de expansão do ensino superior. É bom lembrar que nas outras versões, a EaD é descrita como via de democratização e expansão do ensino superior. Abordá-la em 2007 como uma *política permanente* é uma das demonstrações de que a EaD se fortaleceu durante o mandato do Governo Lula.

A democratização do acesso ao conhecimento está também nos *Indicadores...* (BRASIL, 1998c, p. 2) em que a EaD é considerada como meio de “democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de aprendizagem ao longo da vida”. Na versão de 2003 (BRASIL, 2003, p. 3) lemos que “cada vez mais cidadãos e instituições veem nessa forma de educação um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida”.

Verificamos argumentações semelhantes no que diz respeito à EaD ser um meio de democratização em algumas produções do balanço de literatura. Alguns autores acreditam que a EaD é um meio de democratização do acesso ao ensino superior. Alonso (2010, p. 1318), além de afirmar que a EaD democratiza o acesso ao ensino superior, diz que esta modalidade auxilia na resolução do problema da necessidade de formação dos profissionais da educação. Para a autora, as políticas de EaD precisam estar identificadas “com os princípios da democratização da escola em seus vários níveis, entendidos como de acesso e permanência com qualidade no sistema público de ensino” (ALONSO, 2010, p. 1323).

Schlünzen Junior (2009, p. 17) afirma que a EaD consegue oferecer formação de professores em “regiões menos favorecidas e mais necessitadas”. A modalidade é “alternativa importante para levar meios de acesso ao ensino superior que, no Brasil, representa melhores oportunidades e o desenvolvimento regional em áreas carentes, distantes de grandes cidades”. Muitas vezes a defesa de democratização vincula-se ao argumento de que a EaD alcança um grande número de pessoas que não teriam acesso presencial ao ensino superior. No caso da formação de professores, seria a “solução”, pois forma um maior número de professores com custos baixos (MOON, 2008; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009). Outra argumentação diz respeito à inclusão educacional que a EaD proporcionaria, como exposto por Vilarinho e Paulino (2010, p. 66): “a oferta da EaD no ensino superior tem destacado a relação desta modalidade educativa com a possibilidade de inclusão educacional e formação de professores”. Barreto (2011, p. 50) escreve que a inclusão é central, para compreender a relação da democratização e da EaD. Para a autora, inclusão tem sido

frequentemente posta como sinônimo ou corolário de “democratização”. Em comum, a referência a valores que ninguém ousaria contestar, mesmo que em versão esvaziada. [...] hoje o termo inclusão, num certo debate público, parece ter virado um rótulo politicamente correto consensual, imune à reflexão e à discussão.

Por isso Barreto (2011) chama a atenção para o termo inclusão, que faz parte de um conjunto de palavras que são utilizadas de forma oportunista e indiscriminada. Esta utilização das palavras relaciona-se, de acordo com Moraes (2009, p. 587) com “um novo vocabulário que

ressignifica conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciam as pesquisas, reformas, planos e propostas para a educação brasileira e latino-americana”.

A inclusão dentro da temática EaD, muitas vezes é tomada como sinônimo de acesso às TIC. Barreto (2011, p. 50) indica que ocorre uma “cadeia metonímica que acaba por tomar a inclusão digital pela social. Assim sendo, qualquer contato com a tecnologia pode ser tomado como inclusão”. Nesta perspectiva o acesso ao conhecimento/informação por meio das TIC, cai numa relação de inclusão/exclusão digital. Ramos (2013, p. 85) problematiza esta relação em que

os indivíduos são, agora, demarcados nos limites de outros dois polos opostos: o dos que participam do mundo digital, com reais oportunidades de acesso às TIC e ao uso da Internet, e o dos que são aliados desse acesso, isolando-se à parte. Diferentes e numerosas áreas do mundo e consideráveis segmentos da população encontram-se “desconectados” do que Harvey (2004) denominou uma “ciranda de feitiçarias tecnológicas”.

Para a autora, com esta relação exclusão/inclusão colocada, o acesso ao “saber universal” possibilitado pela *Internet* começa a fazer parte das recomendações das organizações multilaterais, “não apenas como solução do problema da ‘fratura digital’⁶⁴, mas, da própria ‘fratura social’. É justamente nesse movimento que o argumento da democratização do acesso à informação passa a ser central na noção de inclusão digital”. A democratização do ensino superior e a inclusão social, são muitas vezes justificativas para o investimento em EaD e TIC. Na formação inicial dos professores os argumentos mencionados ganham força, pois são eles que mediarão os acessos no cotidiano da escola.

Vale lembrar, que a EaD está circunscrita a um contexto balizado por interesses políticos e econômicos nacionais e internacionais e que é

⁶⁴ Ramos (2013, p. 85) esclarece que “fratura digital” é um conceito desenvolvido por Mattelart (2002): “Para dizer de uma marginalização informacional crescente de uma maioria de países, e mesmo no interior de cada país, o autor aponta para a existência de uma linha divisória marcada pela distinção entre os ‘info-ricos’ e os ‘info-pobres’”.

necessário levar em conta não o discurso “democracia”, mas o motivo que fez com que ele se tornasse o principal centro de atenção (LOPES; PEREIRA, 2011).

O discurso sobre democracia deve ser pensado no campo ideológico e não como uma categoria neutra, da mesma forma que vimos com o discurso de “qualidade” e “autonomia”. Barreto afirma (2011, p. 43) no texto, *a educação a distância no discurso da “democratização”*, que são “ambíguas as relações entre a EAD e a ‘democratização’ do acesso ao ensino superior, notadamente em se tratando da formação de professores”. Para a autora estas ambiguidades ocorrem em três aspectos. O primeiro na formulação de “educação a distância”, que tomou conta das proposições de políticas educacionais, e que, na opinião da autora, insere esta modalidade educacional com o desaparecimento do ensino, pois é propagada educação a distância ao invés de ensino a distância, modificando como tendência a relações dos processos formativos (aspecto que discutimos no tópico 3.4). O outro aspecto, é a EaD ser incorporada nas políticas de formação de professores como justificativa de democratização, em outras palavras, se a EaD democratiza o ensino superior, ela está justificada. E o último é a inserção das TIC como mediadoras nesta relação, a ponto de se consolidar a substituição tecnológica.

Para compreender a centralidade da democratização nos propositores políticos contemporâneos precisamos questionar se a democratização é possível no sistema capitalista, pois, “em uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão, próprias do capitalismo, entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação” (FREITAS, 2007, p. 1204).

Oliveira (2013) analisa a relação entre democracia e educação partindo do conceito de hegemonia⁶⁵, ressaltando que um ponto anterior às questões relativas à democratização diz respeito à relação dialética entre educação e hegemonia, em que a “educação pode agir tanto como instrumento de dissimulação a serviço das classes dominantes, como também pode explicitar para os dominados as contradições existentes, permitindo-lhes reagir a todas elas e tentar a contra-hegemonia” (OLIVEIRA, 2013, p. 3). É necessário compreender que há luta de

⁶⁵ Segundo Oliveira (2013, p. 3), para Gramsci, hegemonia seria a direção intelectual/moral e dominação, exercida por uma classe sobre as demais, através da sociedade política (Estado *strictu sensu*) e da sociedade civil (espaço dos aparelhos privados de hegemonia), dialeticamente ligadas.

classes em torno do consenso ideológico em disputa, em um “território de contestações e luta constante por hegemonia” (HYPÓLITO, 2008, p. 64).

O antagonismo apresentado por Oliveira (2013) exige compreender que para a classe burguesa conseguir um grau de consentimento da parte da classe trabalhadora precisa, “atender” a classe trabalhadora. De acordo com Mari (2006, p. 108), “o discurso sobre a democracia é um importante componente da coesão social, cada vez mais fragmentada pelos efeitos desagregadores das relações sociais. O risco de convulsões e revoltas dos pobres questiona a possibilidade de estabilidade do *status quo*”. A democratização descrita nos documentos trata-se de uma democratização que favorece a manutenção da desigualdade sem que haja oposição, resistências, e a EaD se constitui como via de “democratização” adequada aos interesses das classes dominantes e apropriada ao poder aquisitivo da classe trabalhadora (LOPES; PEREIRA, 2011).

O Estado no sistema capitalista tem um papel crucial, posto que é uma organização fundamental da ordem burguesa: deve garantir a propriedade privada, liberdade individual, acumulação do capital e ao mesmo tempo responder às demandas dos trabalhadores (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 143). Além disso, de acordo com Ramos (2013, p. 104), no “século XX, o direito à educação e, com ele, sua necessária universalização, passam a compor o ideário pedagógico e a influenciar a conjuntura das políticas públicas nacionais”.

Nos *Referenciais*... (BRASIL, 2003, p. 10), está escrito:

Não há um modelo único [de EaD] para o Brasil. Com sua pluralidade cultural e *diversidade socioeconômica*, o país pode conviver com diferentes projetos, desde os *mais avançados* em termos tecnológicos até os *mais tradicionais*, como os impressos. O importante na hora de definir a mídia é pensar naquela que chega ao aluno onde quer que ele esteja. (grifo nosso)

Observamos que a democratização disseminada vai ao encontro da continuidade do sistema, permitindo conviver com a *diversidade socioeconômica* que, em nossa concepção, não se trata de diversidade, mas sim de um sistema que produz e mantém classes desiguais e oponentes. De acordo com Oliveira (2013, p. 13) [...] “a educação continua sendo um espaço estratégico da luta de classes, uma dimensão fundamental da vida humana, cada vez mais fetichizada, mercantilizada

e esterilizada em suas potencialidades emancipadoras pelo *establishment* burguês”.

Quanto à *democratização do conhecimento* no âmbito da educação a distância, o conhecimento “democratizado” que tem sido propagado é estratégico, pois quando pensamos nos pacotes educacionais, de acordo com Barreto (2011, p. 53), percebemos que são

protegidos por patentes e monopolizados pelas corporações, não estão disponíveis para a venda a granel. Também do ponto de vista econômico, a “democratização” tem limites estreitos. Os equipamentos podem ser barateados e o próprio barateamento da informação é perfeitamente compatível com a condição de *commodity*: mercadoria com baixo valor agregado. Há muitos pacotes à venda. Há vários pacotes nacionais disponíveis. Os importados podem até mesmo vir a ser mais baratos, vendidos por conglomerados que nem mais precisam investir em filiais de universidades no Brasil, aproveitando todas as vantagens do espaço virtual da “democratização global”.

A expansão de oportunidades de aprendizagem como argumento das proposições favoráveis a EaD corrobora a lógica neoliberal que, de acordo com Freitas (2007, p. 1206), “ao Estado cabe oferecer igualdade de *oportunidades*, em contraposição à igualdade de *condições*” (grifo nosso). Em análise dos documentos de formação inicial de professores na EaD, Malanchen (2007, p. 62) escreve que nos argumentos favoráveis sobre a democratização via EaD, entende-se que “por meio da EaD pode-se propiciar que todos tenham acesso aos meios e, assim, possibilita que um maior número de pessoas se torne participante dos bens sociais, culturais, econômicos e políticos”, desta forma, seria possível construir uma sociedade democrática, impossível no sistema capitalista.

Malanchen (2007, p. 193) aponta que o discurso da construção de uma sociedade democrática no capitalismo traz

uma forte carga demagógica, cuja intenção é menos a de promover a superação da sociedade em que vivemos e mais a de perenizá-la por meio de uma formação – a distância – que qualifica – medianamente talvez – o professor para uma

função, mas não forma um intelectual com aprofundamento teórico para que possa questionar as desigualdades vigentes em nossa sociedade⁶⁶.

Como percebemos, ocorre uma centralidade, nos documentos analisados, do discurso da democratização possibilitada pela EaD: do acesso ao ensino superior, ao conhecimento e à expansão de oportunidades de aprendizagem. No entanto, a centralidade da argumentação mencionada está relacionada com a produção de um consenso advindo dos propositores políticos para favorecer a consolidação da modalidade EaD, principalmente na formação de professores. Consolidação que tem ocorrido de forma problemática com aligeiramento e precarização da formação inicial dos professores para a construção de um professor conivente com o sistema capitalista de produção.

Vimos neste capítulo que se propaga nos documentos de políticas de formação inicial de professores na EaD o discurso de democratização proporcionada por meio desta modalidade e todos os benefícios decorrentes. Como veremos no Capítulo 4, esta base também se encontra em orientações de OM como Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2011) e UNESCO (UNESCO, 2009), bem como outros argumentos consonantes em relação às mudanças necessárias ao professor no contexto da reestruturação produtiva, sendo solicitada a reconversão do professor.

⁶⁶ Malanchen (2007, p. 125) ressalta que “se democracia quer dizer igualdade, justiça e liberdade, a única igualdade possível no modelo de sociedade vigente é a jurídica e política, descartando-se qualquer possibilidade de superação da sociedade de classes em que vivemos”. A autora esclarece que “a concepção de democracia na Grécia Clássica, mais especificamente a ateniense, foi modificada para que pudesse ser usada de maneira formal, natural e sem apresentar riscos à classe hegemônica de nossa sociedade” (MALANCHEN, 2007, p. 198).

4 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR NA EaD: PERSPECTIVA DO BANCO MUNDIAL E DA UNESCO

Nesse capítulo intentamos compreender a concepção de professor presente na formação inicial de professores em nível superior na modalidade EaD. Para tanto, coletamos um material que nos permitiu cumprir tal tarefa. Além dos documentos nacionais estudados no Capítulo 3, pesquisamos documentos advindos de Organizações Multilaterais⁶⁷ (OM). O capítulo está organizado da seguinte forma: no primeiro momento apresentamos os documentos; no segundo refletimos sobre a relação do Brasil com as políticas internacionais, baseadas nos conceitos de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) (DALE, 2004) e capital-imperialismo (FONTES, 2010); posteriormente tratamos dos discursos sobre a democratização do ensino superior e inclusão social proporcionada pela a EaD; finalmente, discutimos a formação inicial de professores em nível superior na modalidade EaD, defendida por estas OM e a concepção de professor presente no material tendo em vista verificar os desdobramentos desta discussão.

Da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) estudamos três documentos. O primeiro, *Professores do Brasil: impasses e desafios* (GATTI; BARRETTO, 2009), foi produzido sob a coordenação de Bernardete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barretto, ambas da Fundação Carlos Chagas (FCC). Trata-se de um projeto de estudo sobre a formação inicial e continuada dos “professores no Brasil com o intuito de oferecer às diversas instâncias da administração educacional do país um exame crítico do quadro vigente, seguido de orientações e recomendações, para servir de subsídio para uma efetiva valorização dos professores” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 8). O segundo, *As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social* (UNESCO, 2009) apresenta resultados dos debates ocorridos na Conferência Mundial de Ensino Superior 2009, que aconteceu entre os dias 5 e 8 de julho de 2009, na sede da UNESCO em Paris. Tais debates visavam o desenvolvimento de políticas para este nível do ensino nos Estados membros, incluindo a formação dos professores no ensino

⁶⁷ Assumimos a definição de Organizações Multilaterais pautadas em Triches (2010, p.21) que entende que estas “são constituídas por intelectuais e representantes de Estados de diferentes países, abrangem uma multiplicidade de áreas e locais de atuação e atuam em parceria com os Estados nacionais”.

superior e na modalidade EaD. O terceiro, *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte* (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011), escrito por Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André, resultado da parceria entre a UNESCO e o MEC, apoiado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O documento “revela a dinâmica das políticas docentes no Brasil, onde a autonomia dos entes federados, na elaboração e na implementação de leis em nível local, e das universidades, na formulação de cursos de formação de professores, impacta diretamente sobre o trabalho cotidiano nas escolas de todo o país” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p.11).

Do Banco Mundial (BM), estudamos o documento *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2011). O documento mencionado faz parte da nova estratégia de “Educação para Todos”, para os países em desenvolvimento, “promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas. [...] O objetivo global é não só escolaridade, como também aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

Escolhemos estas OM por estarem ligadas aos documentos nacionais analisados, sendo a educação e a formação de professores uma preocupação comum. Participam ativamente das políticas de formação de professores no Brasil, com documentos específicos para educação e a formação de professores, além de programas para este campo. Por exemplo, no documento *Professores do Brasil...* (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 7) verifica-se uma grande atenção dada à formação de professores:

Desde a criação da UNESCO, em 1945, o desafio da profissionalização docente, sobretudo da educação básica, vem se constituindo como um dos mais importantes na agenda mundial de prioridades da Organização em decorrência da importância do professor para assegurar uma educação de qualidade para todos, tanto no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética dessa profissão.

No Banco Mundial esta preocupação com a formação de professores e com a educação aparece, conforme o documento

Aprendizagem para Todos...: “Não se duvida que proporcionar níveis adequados de recursos escolares – quer se trate de instalações escolares, professores qualificados ou livros escolares – é muito importante para o progresso educacional de um país” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5). Muitos autores estudam a influência destas OM na educação e formação de professores nos países da América Latina e no Brasil. Shiroma e Evangelista (2011, p. 128), por exemplo, asseveram que

Um dos projetos mais importantes para o continente na década, *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, foi desenvolvido pela Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe (OREALC) durante 20 anos – 1980-2000 (UNESCO, 1993). Tal projeto alertava os países da região para a necessidade de se profissionalizar a ação educativa, atuando sobre ministérios, secretarias, instituições formadoras e docentes.

Percebe-se nitidamente a preocupação que OM têm tido em relação à educação e a formação de professores. Não podemos deixar de associar esta preocupação com os interesses da classe dominante em relação à educação e à formação dos professores na América Latina e no Brasil, atrelada ao papel destes países em nível mundial, na divisão internacional do trabalho. O Brasil, no contexto mundial, possui seu “lugar” subalterno e ao mesmo tempo, propositor.

Para saber por que a educação e a formação de professores estão em alta nas políticas educacionais em nível internacional e nacional é necessário entender a relação entre os países periféricos e centrais na conjuntura do capitalismo contemporâneo. É importante refletir sobre duas concepções, que nos possibilitarão compreender alguns dos determinantes da sociedade atual. A primeira é a concepção de “agenda globalmente estruturada para a educação” (AGEE). De acordo com Dale (2004, p. 426) esta agenda

Baseia-se em trabalhos recentes sobre economia política internacional (por exemplo, Cox, 1996; Mittelman, 1996; Hettne, 1996) que encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que

intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos.

O autor elucida que a AGEE tem a pretensão de expressar as forças econômicas que atuam transnacionalmente, com o objetivo de romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, reconstruindo concomitantemente as relações entre as nações. Dale (2004) parte da concepção de globalização, entendida como organização da economia global, que dispõe de um conjunto de dispositivos político-econômicos para consolidar a necessidade de manutenção do sistema capitalista, como conjunto de valores imperante. A concepção de globalização é uma das bases para construir a AGEE, entendimento contrário de globalização como caminho inevitável e natural. Na perspectiva hegemônica, a globalização

é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como refletindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação. (DALE, 2004, p. 424)

Na perspectiva desta agenda, Triches (2010 p. 50) assinala que

as orientações, as metas e os investimentos de OM se destinam às regiões e aos países considerados fora do padrão desejado para o mundo globalizado ou em situação de “vulnerabilidade social”. A América Latina torna-se região de concentração de esforço dessas organizações, tanto pelos problemas de desigualdade social, quanto por ser uma região com alto potencial de recurso, mão de obra e consumo, assim como propícia às rebeliões.

Esta agenda configura-se, de acordo com Dale (2004, p. 437), com novas formas de governação supranacional resultantes da “transformação das condições da procura do lucro”, a governação supranacional baseia-se nas atividades políticas, econômicas e culturais afetando “as políticas e as práticas educativas nacionais”, sendo assim

esta realidade chega até o professor. Dessa forma, existe a necessidade de um professor que realize o projeto hegemônico de educação. De acordo com Evangelista e Shiroma (2007, p. 533):

Na esteira de Dale, podemos pensar que se não se pode homogeneizar os países ou regiões, posto que cada um ocupa uma posição distinta na divisão internacional do trabalho, também não se pode secundarizar o fato de que há lineamentos originários das grandes agências multilaterais, articulados aos interesses dos países capitalistas hegemônicos, que têm em vista produzir, nas diferentes regiões do mundo, um professor com inúmeros elementos em comum, instrumentalizado com objetivos assemelhados.

Além da AGEE, a segunda concepção ajuda a compreender a importância que a educação e a formação de professores ganham em nível nacional e internacional no capitalismo contemporâneo, é a de capital-imperialismo, construído nas análises de Fontes (2010). Segundo a autora

Nas contradições de sua expansão, o capital-imperialismo adentra o século XXI sob formidável crise, exasperando o sofrimento social e agravando as expropriações que constituem sua condição de existência. É nesse contexto que assistimos a um processo peculiar de luta pelo acesso de países retardatários (e de suas burguesias) à condição de países capital-imperialistas. (FONTES, 2010, p. 14)

Fontes (2010) defende a tese de que o Brasil participa do caminho subalterno no capital-imperialismo contemporâneo. Com base em Marx, Gramsci e Lênin, recupera conceitos clássicos para esclarecer um período diferente daquele que vivenciaram tais autores. No entanto, a ideia de capital-imperialismo representa o aprofundamento e a continuidade da mesma dinâmica do capital. Uma das fontes principais da autora é a análise de Lênin que “brilhantemente, [...] mostrou que a escala de acumulação atingida na virada do século XIX para o XX alterou o teor do capitalismo, que passou a realizar-se sob a forma do imperialismo” (FONTES, 2010, p. 13). Ela parte desta base para

compreender o movimento do capital-imperialismo pós-século XX. Segundo Fontes (2010, p. 151) “ao final da Segunda Guerra Mundial, o imperialismo iniciava sua conversão contraditória para capital-imperialismo”.

Nesta perspectiva, o Brasil estaria, segundo Oliveira (2013, p. 6), “num patamar ao mesmo tempo ‘acima e abaixo’”, dominante em relação a outros países subalternos, principalmente na América Latina, e subalterno em relação ao núcleo orgânico do capital. Além disso, devem-se considerar também as suas dinâmicas internas ao país. De acordo com Falleiros *et al.* (2010) principalmente na década de 1990 ocorre a recomposição burguesa, em que o Brasil se integra de forma subordinada à nova divisão internacional do trabalho⁶⁸. A economia é internacionalizada em todos os setores, difundindo uma cultura competitiva, em que são reduzidos e racionalizados os custos do Estado, em que se modificam as relações deste com sociedade civil, iniciando-se, segundo as autoras a nova pedagogia da hegemonia no Brasil⁶⁹. Nesta perspectiva, a reforma do Estado ocorrida na década de 1990, de acordo com Neves e Martins (2010, p. 37) é mais uma importante

⁶⁸ Vale Salientar que Fontes (2010, p. 150) ao tratar do início do século XXI, alerta que “A concentração de capitais atinge patamares inimagináveis e produz uma gigantesca socialização das forças produtivas – muito além do que uma ideia singela de mercado mundial ou de império pode expressar – porém reforçando em proporção equivalente a alienação dos trabalhadores diante das dimensões internacionais cíclicas de sua cooperação real, aprofundando o estranhamento da grande maioria da população perante o mundo que ajudam a construir, ainda que o façam de maneira crescentemente destrutiva, pois impulsionada pelo capital e encapsulada por sua lógica”.

⁶⁹ Neves (2010, p. 19) informa que o Coletivo de Estudos de Política Educacional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) parte “da constatação de que o capitalismo neoliberal, que se tem desenvolvido no mundo e no Brasil a partir da última década do século passado, segue um programa político específico, o programa da Terceira Via, difundido a partir de *uma nova pedagogia da hegemonia*: uma educação para o consenso em torno de ideias, ideais e práticas adequadas aos interesses privados do grande capital nacional e internacional. Para fazer uma crítica a esse projeto político, o Coletivo primeiramente analisou, nos enunciados da Terceira Via, seus pressupostos, princípios e estratégias que, por sua vez, norteiam a nova pedagogia da hegemonia, assim como as diretrizes dos organismos internacionais que contribuíram efetivamente para sua propagação em nível mundial”.

iniciativa burguesa para viabilizar a necessária metamorfose na morfologia do intelectual da nova pedagogia da hegemonia na qual a sociedade civil, convertida em espaço privilegiado harmonização de conflitos de interesses, transformou-se em *lôcus* estratégico de obtenção do consenso da maioria da população.

A reforma educacional no Brasil, ocorrida nesta década faz parte da reforma do Estado e do ajuste estrutural econômico, baseada na concepção neoliberal. Evangelista e Shiroma (2007, p. 537) sinalizam que “seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, *lôcus* de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão”. Tal reforma, tem como uma de suas bases políticas, a Conferência de Jontiem na Tailândia. Shiroma, Moraes e Evangelista, (2002) relatam que tal conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), o *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (PNUD), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Nesta Conferência os representantes de 155 governos de diferentes países se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade para todos. O Brasil era um desses países. Para Evangelista (2012, p. 3),

Naquele momento o Estado brasileiro não apenas subordinou-se às demandas do capitalismo (FONTES, 2010), mas foi parceiro fundamental na proposição de uma política educacional que tivesse em mente a formação para o trabalho simples e para as funções técnicas de nível médio ao sabor da agenda bancomundialista.

O professor neste contexto é de extrema importância, pois realizaria na escola a reforma necessária para o cumprimento dos acordos feitos pelo Brasil. Essa é uma das causas da atenção tanto nacional quanto internacional se voltar para a formação dos professores. Neves (2013, p. 2) esclarece que,

Com a mundialização das relações sociais capitalistas e a consequente mundialização da

educação (MELO, 2004), a formação/atuação de docentes tornou-se tema relevante na viabilização do projeto político da burguesia mundial no neoliberalismo clássico e, mais efetivamente, no neoliberalismo de Terceira Via⁷⁰. Os professores se inserem nesse projeto para aumentar a produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado e, concomitantemente, viabilizar a consolidação do novo padrão de sociabilidade neoliberal no âmbito escolar. No Brasil de hoje, no projeto político da burguesia, a formação/atuação desses docentes responde majoritariamente a essa dupla determinação.

Nestes termos, o professor é peça fundamental, tanto para dar continuidade ao projeto burguês (professor protagonista), quanto para ser obstáculo (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007) de tal projeto. Segundo Neves (2013, p. 2),

Quer seja pelo seu expressivo contingente, quer seja pela influência que exercem na conformação técnica e ético-política das novas gerações, a formação e a prática desses profissionais adquiriram progressivamente relevância estratégica para construção e consolidação de qualquer projeto político-social na atualidade brasileira.

Podemos perceber no estudo realizado, que alguns OM assumem a importância do professor para o projeto de educação defendido. No *Aprendizagem ...* (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9), por exemplo, é assumido que “as reformas requerem a adesão de um grupo vasto de interessados, entre os quais os professores têm um papel especial a desempenhar”. Vale ressaltar a análise de Neves (2013, p. 4) em relação ao professor como intelectual orgânico, na perspectiva gramsciana:

⁷⁰ Neves (2013, p. 5) esclarece que “O neoliberalismo de Terceira Via fundamenta-se na junção de princípios do neoliberalismo com princípios da socialdemocracia, conciliando – o inconciliável, na prática – mercado e justiça social para o desenvolvimento de um capitalismo de face humana que prioriza a inclusão dos discriminados culturalmente, a iniciativa individual ou grupista na resolução dos grandes problemas sociais e a expansão do poder aquisitivo dos miseráveis como estratégias de legitimação social”.

[...] os professores formuladores e, na sua maioria, disseminadores da hegemonia burguesa nas sociedades capitalistas contemporâneas passam a ocupar, cada vez mais, papel político significativo nas agendas dos organismos internacionais e dos governos nacionais. A capilaridade da sua atuação contribui decisivamente para a difusão de práticas culturais incorporativas [sic] (WILLIAMS, 2011) de um novo padrão de sociabilidade em todo o tecido social. Contraditoriamente, porém, dependendo do nível de correlação das forças sociais em cada formação social concreta, esses intelectuais podem se metamorfosear em formuladores e disseminadores de uma hegemonia opositora (WILLIAMS, 2011). A natureza de sua formação e da sua prática profissional, portanto, são decisivas para alimentar a coesão social ou para fomentar a crítica do *status quo*.

Para entendermos qual professor está se formando no contexto atual, delimitando o formado em nível superior na modalidade a distância, nosso objeto de estudo, é necessário trazermos a base discursiva que se constrói na política de formação. Os propositores da EaD apresentam discursos sobre a democratização do ensino superior e a inclusão social que ocorreria com a educação a distância, como observamos na documentação brasileira (BRASIL, 1998c; 2002a; 2005d) e em alguns trabalhos na produção acadêmica estudada (MOON, 2008; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009). Estes pontos são cruciais para a consolidação da formação de professores na modalidade EaD e para a defesa dos propositores políticos das mudanças no professor no contexto atual, movimento que para nós vincula-se à reconversão⁷¹ do professor (EVANGELISTA, 2012; EVANGELISTA; TRICHES, 2012b), bem como às instituições de formação, pois, modificam-se as características propagadas. Devido às demandas ocorridas na sociedade, são requeridas características como

⁷¹ Evangelista (2014, p.10) Cita quatro exemplos de reconversão da formação docente, concretizadas nas políticas educacionais brasileiras “1) incorporação da tarefa de formação docente pelos Institutos Federais de Educação Tecnológica – IFET; 2) Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR); 3) Política Nacional de Educação Especial e o 4) Curso de Pedagogia”.

solidariedade, eficiência, eficácia, responsabilização dos resultados das avaliações dos alunos, da qualidade da educação, das reformas na escola. Consolida-se, contraditoriamente, um novo professor. No documento *Políticas docentes...* (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 90) são apontados indícios desta reconversão:

a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca.

Alguns discursos perpassam a documentação analisada e interferem diretamente na formação do professor. O primeiro, em âmbito geral, que tange à responsabilidade da educação perante as questões econômicas; os outros dois dizem respeito aos benefícios que a EaD proporcionaria, tanto em relação a democratização do ensino superior quanto a inclusão social (supostamente) proporcionada. É importante perceber que democratização e inclusão são algumas das bases para a constituição do capitalismo “humanista” na conjuntura atual. De acordo com Martins *et al.* (2010, p. 102) vem se consolidando “uma nova direita, ‘socialmente responsável’, defensora do capitalismo de face ‘humanizada’ que, mantendo inalteradas as relações sociais capitalistas de exploração e de dominação de classes, faz a apologia de um mundo sem antagonismos”.

Após a década de 1990 o ensino superior, bem como os outros níveis educacionais, tem sido apontado como ponte para o desenvolvimento social e econômico. Na documentação analisada não é diferente, por exemplo, em *As Novas Dinâmicas...* (UNESCO, 2009, p. 1) está escrito:

Nunca na história foi tão importante investir na educação superior como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade [...]. A década passada deixou evidências de que a pesquisa e o ensino superior contribuem para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o progresso, atingindo as metas internacionais de desenvolvimento, que incluem

as estabelecidas nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)⁷² e em Educação para Todos (EPT)⁷³. A pauta da educação mundial deve refletir essas realidades.

E mais:

Como um público bom e estrategicamente imperativo para todos os níveis de educação e como a base para pesquisa, inovação e criatividade, o ensino superior deve ser uma questão de responsabilidade e suporte econômico de todos os governos. (UNESCO, 2009b, p. 1).

Quando se fala de educação em todos os níveis, precisamos pensar no papel educacional no contexto capitalista “humanista”, que se configura “para todos”. Segundo Oliveira (2013, p. 13),

⁷² De acordo com o *site ODMBrasil* (BRASIL, 2014e) Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) foram oficializados através de um pacto dos líderes de 191 países durante a reunião da Cúpula do Milênio, realizada em Nova Iorque, em 2000, “para tornar o mundo mais solidário e mais justo, até 2015. As metas foram estabelecidas pela ONU São eles: 1) Erradicar a extrema pobreza e a fome; 2) Educação básica de qualidade para todos; 3) Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4) Reduzir a mortalidade infantil; 5) Melhorar a saúde das gestantes; 6) Combater o HIV/ AIDS, a malária e outras doenças; 7) Garantir a sustentabilidade ambiental e 8) Estabelecer parcerias para o desenvolvimento”.

⁷³ A Declaração Mundial de Educação Para Todos (EPT), foi adotada por mais de 150 governos no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, entre os seus objetivos estão: satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem e universalizar o acesso à educação e promover a equidade. Dez anos depois, em Dacar, no Senegal, o Fórum Mundial de Educação reafirmou o seu compromisso para a (EPT) até 2015. De acordo com Triches (2010, p. 267) a Conferência EPT foi “organizada pela UNESCO, pelo BID e pelo BM, e contou com representantes dos governos, de organização não governamental, representantes do setor econômico e intelectuais da área. Esse evento representou um marco na definição de políticas educacionais, efetivando uma Agenda Globalmente Estruturada para Educação (AGEE) (DALE, 2004), entre governos, sociedade civil organizada, setor econômico e político, cuja máxima era a de que só a educação seria capaz de mudar e preparar os indivíduos para o “novo” mundo que se alastrava”.

A dualidade educacional de novo tipo (não mais educação apenas para alguns – como há décadas – mas para todos, sob formas/concepções distintas, de acordo com o “público”), [...], produto direto da dualidade estrutural do modo de produção capitalista, enquanto expressão do antagonismo capital-trabalho (Rummert, Algebaile e Ventura, op. cit., p. 33), é exemplo explícito de que o capital-imperialismo continua compreendendo a educação como um campo imprescindível na construção de consensos, no “encapsulamento” dos trabalhadores e obviamente, na manutenção/crescimento de suas fontes de lucro.

Os estudos de Evangelista e Shiroma (2007, p. 536) dos projetos⁷⁴ do *Plan de Cooperación* – PC e *Proyectos hemisféricos en educación* – PHE, contribuem para compreender os determinantes que levam à defesa da educação por OM:

Para o PHE, trata-se da administração da pobreza, e também aqui a Educação é chamada a atuar, mas de modo descentralizado e autônomo. Isto é, a pobreza é um problema do povo e este deve resolvê-lo por conta própria. O papel dos organismos internacionais e do Estado está mais na indução e articulação de políticas do que no seu financiamento e na sua execução. Para o PC, o que está em causa é a reconversão profissional tanto do trabalhador quanto do professor. Tal reconversão lastreia-se no conceito de competências como novo paradigma formativo.

⁷⁴ De acordo com Evangelista e Shiroma (2007, p.535) o “*Plan de Cooperación* – PC –, resulta do Cumbre Iberoamericana de Educación e da Conferencia Iberoamericana de Educación e é patrocinado pela Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI –, tendo o apoio da OCDE que, iniciado em 2000, prevê seu encerramento em 2010. O *Proyectos hemisféricos en educación* – PHE –, articula-se ao Cumbre de las Américas, é patrocinado pela Organização dos Estados Americanos – OEA – e conta com o apoio da UNESCO, da UNICEF, do Convênio Andrés Bello, do BIRD, do BM e da OEI [...], tendo iniciado em 1994 e com previsão de encerramento para 2010”.

A educação a distância entra em cena por ser considerada por seus propositores como aquela que permitiria uma democratização do acesso ao ensino superior. No *As novas dinâmicas...* (UNESCO, 2009, p. 3) afirma-se que “abordagens EAD e TIC apresentam oportunidades para ampliar o acesso a uma educação de qualidade, particularmente quando ‘*Open Educational Resources*’ são prontamente compartilhados por muitos países e instituições de ensino superior”. Outro excerto que deixa clara a difusão deste discurso (UNESCO, 2009, p. 7) é a orientação dos países a “{apoiaem} a integração total das TIC e promover a EAD a fim de atender a demanda crescente pelo ensino superior”. Dentro desta perspectiva as TIC são muitas vezes supervalorizadas, característica marcante no material brasileiro estudado. Em *Professores do Brasil...* (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 3) explicita-se que

A aplicação de TIC para ensinar e aprender tem um imenso potencial para aumentar o acesso, a qualidade e o sucesso. A fim de garantir que a inclusão de TIC agregue valor, instituições e governo devem trabalhar juntos para trocar experiências, desenvolver políticas e fortalecer a infraestrutura, especialmente a largura de banda.

No que tange a formação de professores na modalidade EaD, é defendida em *Professores do Brasil...* (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 220) como uma boa forma de “profissionalização”:

O uso da educação a distância nos processos de formação continuada vem se expandindo como uma modalidade capaz de responder ao desafio de propiciar desenvolvimento profissional a um grande contingente de profissionais em localidades distantes dos locais onde se encontram as instâncias formadoras.

Esta concepção de EaD foi encontrada em alguns textos do balanço de produção. Schlünzen Junior (2009), por exemplo, alega que a EaD oferece formação de professores em regiões distantes das cidades grandes e mais necessitadas. Os discursos interligados de democratização do ensino superior e inclusão social que a EaD proporcionaria tem como base a argumentação de que com os quesitos atingidos pelos países, entre outras metas educacionais, necessariamente

se alcançaria a erradicação da pobreza tão propagada por muitas OM. No *Aprendizagem ...* (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1) consta que “em suma, os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento económico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis”. Esta concepção de educação salvacionista contribuiria para o processo económico-produtivo, muito presente tanto na documentação de OM como no *corpus* documental brasileiro. A educação salvacionista está relacionada com a “Teoria do Capital Humano”. Saviani (2011) elucida que esta teoria surge no Estado de bem-estar social na economia Keynesiana⁷⁵ (era de ouro), em que era defendida uma educação de preparação das pessoas para o mercado que estava em expansão e precisava de mão de obra educada. Na década de 1990 esta teoria permanece com novo sentido. O autor sinaliza que na primeira prevalecia a preparação para uma lógica económica, com o centro nas demandas coletivas desde o crescimento do país e até o incremento dos rendimentos dos trabalhadores. Segundo Saviani (2011, p. 430),

O significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados [...] Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que

⁷⁵ Saviani (2011, p.429) esclarece que a base técnica deste período consistia no modelo fordista que “apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos estandardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massas. O modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos com o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente a produtividade”.

habilita as pessoas à competição pelos empregos disponíveis.

Para Evangelista e Shiroma (2007, p. 538), na tese atualizada da teoria do capital humano,

A educação para todos é fundamental para o avanço dos países, mas com ela o Estado não deve gastar muito. É preciso difundir uma concepção de gestão que convença a escola e seus profissionais de que eficiência, eficácia e produtividade são valores necessários à qualidade de seu trabalho, mas sem que isso implique em aumento no *quantum* destinado ao financiamento da Educação.

Esta teoria chega ao professor e às bases de sua formação inicial com um peso muito grande de responsabilização por questões econômicas. O traço econômico é tido como um dos seus papéis centrais, como escrito no *Professores do Brasil...* (GATTI; BARRETTO, 2009, p 15):

Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural [...] os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham, um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas.

Isto se liga a alguns discursos dos documentos nacionais, como a responsabilização dos professores frente à construção de uma sociedade justa (BRASIL, 2002a; 2005c, p. 1). Para nós trata-se de um argumento falacioso, posto que são dois âmbitos diferentes: econômico e educacional.

De acordo com Evangelista e Shiroma (2007, p. 533), “o campo docente não comporta uma ação dessa natureza e, ademais, de que a escola não é território destinado à solução de problemas de ordem econômica e social”. As autoras, em estudo de alguns documentos internacionais de OM, afirmam que ao professor é atribuída uma responsabilidade “de modo a pô-lo, a um só tempo, na condição de

causa e solução dos problemas educacionais”⁷⁶. No documento *Professores do Brasil...* (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 12) essa concepção de professor e necessariamente de sua formação é muito forte:

quer na perspectiva dos que se nutrem dos ideais de educação para a construção de uma sociedade justa na distribuição de seus bens e na preservação de valores de solidariedade e de coesão social, quer na perspectiva dos que se preocupam com a eficiência interna dos processos educativos e com a eficácia na preparação do aluno para participar das transformações em curso no mundo contemporâneo, a formação de professores sobressai como fator relevante.

Esta base argumentativa está vinculada a tentativa de apagamento dos reais problemas sociais, colocando no professor esta responsabilidade, que, obviamente, não dará conta. Evangelista e Triches (2012a, p. 305) asseveram que o projeto de professor hegemônico produz

[...] uma cortina de fumaça sobre a origem econômica dos problemas sociais, esse mesmo projeto atribui ao professor [...] a inexequível tarefa da redenção social pela via educacional, num recurso perverso. O programa de formação que instrumentaliza o professor para que reconvertido às condições impostas pela reestruturação produtiva, atenda às novas demandas impostas à escola, põe sobre ele o peso de resolver os problemas do desenvolvimento e atender à genérica reivindicação de uma ‘nova’ sociedade e um ‘novo’ ordenamento econômico – claramente velhos.

No projeto de educação, propagado por OM, vão sendo imputadas ao professor várias atribuições. Delimita-se assim a formação

⁷⁶ Para Shiroma e Evangelista (2007, p. 533) um dos motivos desta falácia ocorre possivelmente pelo “fato de que há uma capacidade de organização do magistério público que parece causar temor aos órgãos governamentais e internacionais, razão pela qual está em causa sua adesão ao projeto reformador”.

inicial do professor em nível superior na modalidade EaD, que precisa formar um professor responsável pelos resultados dos alunos, pelas questões econômicas, eficaz e eficiente, propositivo de valores para a coesão social. Tal defesa é encontrada na produção intelectual estudada (MOON, 2008; COSTA; PIMENTEL, 2009; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009) em que o professor precisa voltar-se para a prática, direcionada aos resultados, eficiente e eficaz, preparado para as “transformações sociais e tecnológicas contemporâneas” (BRASIL, 2005e, p. 5). No balanço de literatura encontramos um grupo de pesquisadores (MEDEIROS, 2012; FIGUEREDO, 2009; OLIVEIRA, 2009; BARRETO, 2010a; MALANCHEN, 2007; MAUÉS, 2008; FREITAS, 2007) que não comungam desta concepção e questionando-a. Assim defende-se de maneira geral um professor que possua características que ultrapassem o saber fazer ligado à prática, que supere a visão instrumental de formação, e que a formação, por sua vez, proporcione consciência crítica e formação teórica sólida. Isso demonstra que há disputas em torno da formação inicial de professores no ensino superior na modalidade EaD.

No *site* da Unesco (UNESCO, 2014b), encontramos o discurso: “É de importância vital estabelecer vínculos entre os resultados das avaliações de aprendizagem e a formação dos professores, tanto a inicial como a educação continuada, a fim de que o processo de aprendizagem em sala de aula possa ser efetivamente renovado”. Liga-se na perspectiva difundida, a qualidade do professor com os resultados dos alunos, atribuição além de seu escopo. De certa forma esta relação existe, mas não se pode desconsiderar outros determinantes políticos e o tipo de qualidade defendida. Consta em *Políticas docentes...* (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 28):

A qualidade dos docentes e o ambiente que criam na sala de aula, excluídas as variáveis extraescolares, são fatores decisivos que explicam os resultados de aprendizagem dos alunos, o que significa que as políticas orientadas a melhorar a qualidade da educação só podem ser viáveis, se os esforços se concentrarem em transformar com os docentes, a cultura da instituição escolar. Por sua vez, sem o concurso dos professores, nenhuma reforma da educação terá sucesso.

Shiroma e Evangelista (2011, p. 134) apontam que,

Certamente processos avaliativos fazem parte da rotina de trabalho do professor interessado em conhecer o nível de apropriação pelos alunos dos conhecimentos ensinados, para reorientar suas aulas, para identificar onde estão as dificuldades dos alunos, para rever metodologias de trabalho. A avaliação processual e ao fim do ano permitem aferir a possibilidade do aluno prosseguir seus estudos ou não. Avaliar é preciso. Contudo, nos últimos tempos, *a reificação da qualidade, tomada como valor absoluto nos debates sobre avaliação*, parece ter se tornado a mola mestra a gerar animosidades no campo das políticas públicas e na relação com os professores. (grifo nosso)

Diante da política de responsabilização do professor perante os resultados dos alunos, indicamos a afirmação de Maués (2008, p. 2) em relação às políticas de avaliação de resultados no Brasil: o modelo de Estado configurado por estas políticas baseia-se no modelo de regulação pós-burocrática, em que o

Estado-avaliador passa a governar pelos resultados, estabelecendo os objetivos e instituindo um sistema de avaliação externa das performances dos estabelecimentos e um sistema de incentivos simbólicos ou materiais, mesmo de sanções para favorecer a realização ou a melhoria das performances do ‘contrato’ realizado entre o Estado e a educação.

Nesta linha tanto a responsabilidade pelos resultados dos alunos quanto pelo das escolas recai sobre o professor e de algum modo a equipe escolar. Pensemos, por exemplo, nas avaliações em larga escala que ocorrem regularmente no Brasil como, o *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) (BRASIL, 2011c) a *Avaliação da Alfabetização Infantil*, (Provinha Brasil) (BRASIL, 2011b), e o *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* (PISA) (BRASIL, 2011d)⁷⁷. Ao professor é atribuída também a responsabilidade pela

⁷⁷ Importante informar que de acordo com o *site* do INEP (BRASIL, 2011c), o SAEB, “conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é

qualidade da educação, como observamos em vários excertos de OM. No *site* da Unesco (UNESCO, 2014b) percebe-se esta atribuição:

Para melhorar a qualidade da educação, conforme registra o relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, "Educação: um tesouro a descobrir": "é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas".

Isto demonstra como o professor tem sido atingido, um ataque o qual parece ter grande dificuldade em responder, pois é responsabilizado pela qualidade da educação, pelos resultados dos alunos e por questões econômicas.

É sabido que a Educação para Todos (EPT)⁷⁸ tem sido um dos ideários das políticas educacionais e que é um projeto patrocinado pelas OM UNESCO, UNICEF, PNUD, BM, sendo uma “bandeira” destas organizações e todos os países associados. De acordo com Evangelista e Shiroma (2007, p. 538) na EPT,

composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)”. A província Brasil é uma “avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final)” (BRASIL, 2011b), e o PISA “é uma iniciativa internacional [da OCDE] de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países” (BRASIL, 2011d).

⁷⁸ De acordo com Ramos (2012, p.111), “O ideário de ‘educação para todos’, capitaneado por discursos de uma necessária ‘inclusão’, ganha fôlego renovado na composição das políticas públicas educacionais [...] Nessa mirada, de ampliar o acesso à educação escolar para a preparação de homens e mulheres para o novo século, ainda que sob parâmetros restritos, se configurou como uma exigência a ser enfrentada pelas forças do capital, [...] desponta ao debate uma importante faceta do *slogan* ‘Todos pela Educação!’ que ressignifica o próprio sentido da ‘Educação para Todos!’ – o organismo Todos pela Educação”.

Empresários e Estado defendem escola pública para todos, para o povo, em especial para os pobres, para os futuros trabalhadores, para os consumidores e para os sobrantes. Importa realçar que educação para todos não significa educação pela qual todos aprenderiam. Contrariamente, significa que todos deveriam passar alguns anos da sua vida na escola, passíveis de controle social, inculcação ideológica e alguma formação geral para aquisição de competências para o trabalho.

Para atingir o ideário, há um apelo ao professor, sendo modificado o processo formativo, como observamos em *As Novas...* (UNESCO, 2009, p. 3):

Nossa habilidade em atingir as metas da EPT depende de nossa habilidade de suprir a carência mundial de professores. A educação superior deve atualizar a educação dos professores, tanto no pré-serviço quanto em serviço, com um currículo que prepare os professores para formar indivíduos com o conhecimento e as habilidades que eles precisam para o século 21. Isso demandará novas abordagens, inclusive ensino a distância (EaD) e tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

No *Aprendizagem...* (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5) fica explícita esta política de responsabilização, que ganha força com a justificativa da aprendizagem para todos:

A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objetivo da aprendizagem para todos.

Chamamos a atenção para o fato de OM enfatizarem a formação do professor na modalidade EaD, posto que, como vimos nas argumentações dos autores do balanço de produção propositores desta

modalidade, se afirma que a EaD tem uma “melhor relação custo-benefício do que outras alternativas, mesmo tradicionais” (MOON, 2008, p. 803). Outros autores defendem que a EaD oferece formação de professores em “regiões menos favorecidas e mais necessitadas” (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p. 17).

Há algumas características ressaltadas como importantes para a formação inicial de professores em nível superior na modalidade EaD. No material pesquisado prevalece a defesa de uma formação tanto inicial, quanto continuada, voltada para a prática na escola. Em *Professores...* (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 227) refere-se que é necessária

uma vinculação entre a formação e a realidade das escolas de educação básica, superando a distância que prevalece entre as agências formadoras, e os formadores que nelas atuam, e a realidade escolar. Há um consenso, nos dias atuais, sobre a necessidade de se elevar o nível do desenvolvimento profissional dos professores integrando atualização teórico-científica e fortalecimento da prática profissional.

Este tipo de formação está em conformidade com a documentação brasileira, como no *Programa Pró-licenciatura...* (BRASIL, 2005d), em que se argumenta sobre a importância do professor e de sua formação estar consonante à prática escolar. Isso foi estudado no Capítulo 3 do trabalho. Ademais, muitos autores (MOON, 2008; COSTA; PIMENTEL, 2009; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009) do balanço, expostos no Capítulo 2, defendem uma formação que habilite o professor centrado nas demandas da escola e da sala de aula.

A formação voltada para a prática na escola é defendida também em documentos de OM; algumas características do professor devem se vincular imediatamente aos problemas de sala de aula, como observado em *Professores...* (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 226): “professor que tem competência para gerar inovações, encontrar soluções para problemas mais complexos”. A formação deve desenvolver no professor “uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente e, ao mesmo tempo, dê condições para que ele possa construir conhecimentos e acumular um cabedal de recursos que lhe permitam desenvolver iniciativas para enfrentar seus desafios profissionais” (GATTI;

BARRETTO, 2009, p. 227). Nessa linha, a formação inicial do professor na modalidade EaD fica restrita, ou tem predominância, a resoluções de problemas (com iniciativas e inovações) da/para sala de aula. Tal perspectiva, de nosso ponto de vista e na de outros autores, esvazia a formação (OLIVEIRA, 2009; BARRETO, 2010a; MALANCHEN, 2007).

A UNESCO, em *Professores...* (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 201), refere-se aos cursos de formação de professores tradicionais, descrevendo os “currículos desses cursos” como “pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes”. Mostra-se assim que prevalece a valorização da formação pragmática. Em *Políticas docentes...* (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ 2011, p. 93) alega-se que para a formação inicial de professores nas duas modalidades, presencial e EaD, a racionalidade pragmática precisa de um “conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional”. Esta formação tem a perspectiva, segundo consta no documento, de construir um “Profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado(a) para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 93). Um professor e uma formação que dê conta de “questões como as suscitadas pela diversidade cultural, gênero, sexualidade, preservação do meio ambiente, ética e cidadania” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 36).

Além dessa concepção predominantemente pragmática, o professor e necessariamente a sua formação precisam atender uma

prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, *ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares*. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 25. Grifo nosso).

Fica implícito no excerto mencionado que o professor almejado precisa formar seus alunos conforme a classe social a que pertencem. No caso da classe trabalhadora, o professor deveria formar os alunos para que sejam coesos com o projeto de sociedade dividida em classes. Assim é mantida a estrutura social e o professor contribuirá para a propagação da nova pedagogia da hegemonia. Para isso, neste projeto, conforme consta em *Políticas docentes...* (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p 14), necessita estar preparado para formar “todas as pessoas de diferentes estratos sociais e culturais, e com diferentes capacidades e interesses, de forma que possam apropriar-se da cultura mundial e local – e construir-se como sujeitos, desenvolvendo sua autonomia, autogoverno e sua própria identidade” e que, ao mesmo tempo, tenha uma

qualidade formativa, que pratique a não discriminação, que trabalhe com o paradigma da progressão dos estudantes, que desenvolva atitudes cooperativas e participativas, que tenha finalidades claras no geral e para cada um de seus níveis, que cuide dos processos de ensino e de aprendizagem, que os processos educacionais escolares tenham pertinência, que sejam significativos. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 27).

Como percebemos, a delimitação das características da formação inicial de professores em nível superior na modalidade EaD está emergindo do material analisado. Demonstramos aqui várias das atribuições do professor, mudanças no processo formativo e *lôcus* de formação.

Outra questão sobre a qual precisamos avaliar, presente no material estudado, é a defesa de modificações no *lôcus* de formação dos professores. Ao invés das instituições tradicionais, defende-se a criação de Institutos e outros espaços de formação proposta também sustentada por autores do balanço de produção, por exemplo, Moon (2008) e Costa e Pimentel (2009) que salientam que a formação dos professores deveria ser realizada em instituições que se centralizassem na escola básica e na prática escolar. Em *Políticas docentes...* (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 101) admite-se que no Brasil não há IES

com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há instituições ou unidades universitárias específicas para a formação de professores para a educação básica, englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à educação, à escolarização, à atividade didática e às reflexões e às teorias a ela associadas.

Segundo consta no documento *Políticas docentes...* (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011) esta posição é assumida levando em consideração um estudo de Zeichner (2010) sobre experiências desenvolvidas em algumas universidades americanas nas quais alega-se a criação de “espaços híbridos” na formação de professores na universidade. Desenvolve-se ainda uma argumentação de que a universidade e a valorização do conhecimento acadêmico não podem ser consideradas como “fonte única de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 90).

Nesta perspectiva, em *Políticas docentes...* (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 90) sustenta-se uma mudança epistemológica, “de criação de um ‘terceiro espaço’, no qual se reconhece que os indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo”. No que tange a discussão do *lôcus* de formação na produção acadêmica, existem alegações de que as Universidades tradicionais seriam demoradas, sem foco na sala de aula (MOON, 2008), por isso a defesa e grande relevância dada à EaD, que diminuiria o tempo de formação e seria mais voltada à escola.

Algo interessante que Neves (2013) desenvolve, liga-se com os vários aspectos que convergem para a construção dos intelectuais orgânicos da nova pedagogia da hegemonia. Uma das características políticas que contribuiriam para construção dessa nova pedagogia seria a modificação do ensino superior que, na década de 1990, foi viabilizado na legislação brasileira. Para Neves (2013, p. 9),

a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em dezembro de 1996 e a promulgação do decreto n. 2207/1997, que regulamentou o Sistema Federal de Ensino, foram

marcos jurídicos fundamentais para a redefinição da política neoliberal de formação de professores.

Esta afirmação é realizada pela autora, pois na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) foi estabelecida a obrigatoriedade da formação superior para os professores da educação básica. Quanto ao Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997⁷⁹ (BRASIL, 1997a), de acordo com Neves (2013, p. 10):

viabilizou a formação de nível superior em tipos distintos de educação superior: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, diversificando ainda mais a estrutura organizacional desse nível de ensino.

Podemos pensar que, se por um lado, o ensino superior era pauta de luta para a formação dos professores, por outro, não podemos deixar de perceber que houve uma abertura para a iniciativa privada nas novas “formas” de instituições e para a EaD. Conforme dados do INEP (BRASIL, 2012b) no ano de 2012 as matrículas de licenciatura na modalidade EaD na rede privada foram de 75,81%, ocorrendo um aumento do ano de 2002 para o de 2012 um aumento de 7499,59%, número bem alto. Devemos questionar como e porque estão sendo configuradas estas IES. É importante ressaltar que a afirmação da autora aponta pistas para compreendermos a nova forma de ensino superior. Segundo Neves (2013, p. 10),

A OCDE define educação terciária como um nível ou uma etapa de estudos posteriores de educação secundária. Esses estudos se efetivariam em instituições de educação terciária como universidades públicas e privadas, institutos de educação superior e politécnicos, assim como em outros tipos de cenários como escolas secundárias, locais de trabalho ou cursos livres, através da tecnologia informática e grande variedade de entidades pública e privadas.

⁷⁹ Vale lembrar que este Decreto foi revogado pelo *Decreto nº 2.306*, de 19 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997b).

Malanchen (2007, p. 23) também escreve sobre a definição de educação terciária que o Banco Mundial utiliza na formação docente. A autora indica que o BM adere à definição da OCDE, não universitária, mas pós-secundária, terciária ou pós-média. A UAB, sistema de formação pública na modalidade EaD, mostra-se para nós conivente com os quesitos propostos por OM, posto que a concepção de formação aberta, flexível, eficiente, com organização simples, assemelhada a uma fábrica, está mais próxima de uma formação terciária, de treinamento para professores.

Neves (2013, p. 10) sinaliza os possíveis problemas na formação dos professores em meio a este rol de IES:

As diferenças na estrutura e funcionamento das instituições privadas e nas condições de efetivação das práticas político-pedagógicas entre as instituições superiores públicas e privadas propiciavam e propiciam ainda formações distintas nessas instituições escolares, com consequências dramáticas para a formação das novas gerações de educadores, especialmente quanto à capacidade de construir autonomamente a sua concepção de mundo e discernir sobre a natureza de projetos societários e de sociabilidade.

Com estas discussões indicadas, apresentaremos a concepção de professor formados em nível superior na modalidade EaD, defendida por OM. Em síntese, no material estudado, está contido um projeto de professor pragmático, reflexivo em relação a sua ação, solidário, eficiente e eficaz nos processos educativos, preservador e promotor da coesão social, responsabilizado pelos resultados das avaliações dos alunos e pela qualidade da educação, responsável pelas reformas na escola, preparado para formar indivíduos com o conhecimento e as habilidades que necessitam para as demandas atuais. Além disso, com conhecimentos, competências e qualidades pessoais que gerem inovações; que saibam lidar com questões relacionadas à diversidade cultural, gênero, sexualidade, preservação do meio ambiente, ética e cidadania; solucionador de problemas, até mesmo econômicos, e mobilizador de recursos afetivos e cognitivos, “principais peças da economia das sociedades modernas” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 15). Em *Políticas docentes...* (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 14) é expressiva a propagação desse modelo de professor supostamente preparado para a “superação de condições produtoras de marginalização

e exclusão dentro e fora das redes de ensino, seu papel, no intuito de oferecer às crianças e aos jovens aprendizagens significativas para superar desvantagens sociais” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 28).

O professor com estas atribuições, visto como *peça* principal da economia, relaciona-se, em nossa perspectiva, com a indicação de Evangelista e Triches (2012a, p. 306):

A tentativa jamais abandonada pela classe dominante de reduzir o professor à condição de objeto e instrumento encontra sua explicação num processo de velamento das motivações para a reforma que só podem ser apreendidas no âmbito dos interesses econômicos imperialistas e nas exigências de sua permanência.

Por isso, a defesa, tanto de OM, quanto da argumentação encontrada nos documentos brasileiros, de uma política de formação de professores orientada a “ampliar o treinamento dos professores antes da atuação e no decorrer de sua atuação com currículos que os preparem para formar os estudantes como cidadãos responsáveis” (UNESCO, 2009, p. 7). Alguns autores da produção acadêmica estudada, por exemplo, defendem uma formação que prepare os alunos para as demandas capitalistas (MOON, 2008; COSTA; PIMENTEL, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009). Também no *Programa Pró-Licenciatura...* (BRASIL, 2005d) defende-se um professor preparado para as modificações da escola e na preparação e bons cidadãos.

Um dos problemas preocupantes que diz respeito à política de formação inicial mostra-se quando ao professor se propõe atribuições para coesão social, entre elas a preparação de mão de obra. Podemos ressaltar a afirmação de Evangelista e Triches (2012a, p. 307) que, “Ao atribuir ao professor a responsabilidade de construir no trabalhador uma consciência submissa ao desiderato do capitalismo, o Estado lhe propõe que abra mão de sua própria consciência, que não pense, que não reflita”. Podemos pensar no professor como instrumento da nova pedagogia da hegemonia que, de acordo com Martins e Neves (2010, p. 24),

materializou-se com ações efetivas na aparelhagem estatal e na sociedade civil nos anos finais do século XX e nos anos iniciais do século

XXI, configurando uma nova dimensão educativa do Estado capitalista. Sua principal característica é assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos. Sua efetividade justifica-se em parte pela força de sua fundamentação teórica, que legitima iniciativas políticas de organizações.

Como percebemos na síntese do professor projetado por OM, existem diversas atribuições que estão presentes e são defendidas na documentação brasileira. Nela, muitas vezes, o professor é chamado a ensinar de forma eficiente e eficaz. Por exemplo, no *Programa...* (BRASIL, 2005d) e nos *Referenciais...* (BRASIL, 2003) o professor é o responsável pela escola que está em processo de mudanças, necessita ter competências e habilidades para as demandas atuais. Em todos os documentos ocorre a expressiva presença das “competências cognitivas, habilidades e atitudes” (BRASIL, 2007d, p. 20), caso dos *Referenciais...* (BRASIL, 1998c; 2003; 2007d) e do *Relatório...* (BRASIL, 2002a). Propõe-se uma formação para uma ação “competente, responsável, crítica, criativa e solidária” (BRASIL, 2003, p.5). Em *Políticas docentes...* (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 36) afirma-se que uma

característica presente nas reformas curriculares dos anos de 1990 é a educação orientada pela noção de competência. A proposta é que o ensino deixe de promover a mera reprodução de um saber letrado e leve o(a) aluno(a) a mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes, para responder a uma dada situação de modo satisfatório, tendo em conta o contexto em que está inserido.

Em alguns trabalhos da produção acadêmica também defende-se um professor eficiente, gerente, orientador, contextualizador, direcionado aos resultados e à prática e responsável pelo desenvolvimento social (MOON, 2008; COSTA; PIMENTEL, 2009; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009). Esse é um terreno de disputas, pois este projeto de professor não é comungado por outros autores que priorizam uma formação inicial de professores que preze uma base teórica sólida, com conhecimento político mais amplo e não somente voltada à prática (MEDEIROS, 2012; FIGUEREDO, 2009;

OLIVEIRA, 2009; BARRETO, 2010a; MALANCHEN, 2007; MAUÉS, 2008; GARCIA, 2008; FREITAS, 2007).

As atribuições impostas ao professor formado em nível superior na modalidade EaD permitem que o relacionemos com o conceito de *superprofessor* desenvolvido por Triches (2010). Ao estudar as relações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006c), articuladas às orientações de OM para a formação de professores, a autora (2010, p. 150) conclui que muitas são as características defendidas por ambos, porém “o que não está explicitado é que esse sujeito configura-se como um *superprofessor*”.

Sabemos que nossa pesquisa está direcionada ao professor da educação básica, formado em nível superior na modalidade EaD e que a pesquisa de Triches (2010) direciona-se ao professor formado em Pedagogia. Porém, percebemos características similares no *corpus* documental de ambos os estudos. Para Triches (2010) o *superprofessor* é composto por quatro elementos, o primeiro é pautado no processo de reconversão

ao qual se pretende submetê-lo, propondo-se que abandone o professor tradicional e adira ao “novo” professor, isto é, multifuncional, polivalente, responsável, flexível, afeito as tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendendo ao longo da vida e acima de tudo, sem crítica as determinações de sua própria condição de professor.

A maioria dessas características foi encontrada no material por nós estudado. Muitas foram defendidas pelos propositores das políticas de formação de professores da educação básica inicial na modalidade EaD, (MOON, 2008; COSTA; PIMENTEL, 2009; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009), nos documentos nacionais (BRASIL, 2007d; 1998c; 2003; 2002a) e nos documentos dos OM investigados neste capítulo (UNESCO, 2009; BANCO MUNDIAL, 2011). Para nós o primeiro elemento – reconversão – é o que mais se assemelha ao nosso material. Os outros três elementos compõem o *superprofessor*:

O segundo elemento, articulado ao primeiro, refere-se ao alargamento do campo de atuação pela multiplicação de suas funções e pela ampliação das competências que dele se espera. O terceiro relaciona-se à ampliação dos conteúdos

da formação, resultando em um currículo inchado, restringindo-se o tempo e a qualidade da formação.

Nesse caso, discussões teóricas verticalizadas tornam-se supérfluas. O quarto elemento vincula-se a uma imprecisão na definição do ser professor. No caso das DCNP, como assinalado, a própria denominação do profissional a ser formado permanece ambígua. (TRICHES, 2010, p. 150).

É possível também ligar o quarto elemento que constitui o *superprofessor* com a fragmentação do trabalho do professor que atua na modalidade EaD, dividido entre professores, tutores presenciais e tutores a distância (BRASIL, 2007d), e com a produção acadêmica na qual o professor é visto como orientador, contextualizador, gerenciador do trabalho dos alunos (MOON, 2008; COSTA; PIMENTEL, 2009; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009). Desaparece a figura do professor e aparecem novas denominações. Tal característica é similar à apontada por Triches (2010) em relação às DCNP (BRASIL, 2006c), na qual há uma imprecisão na definição do professor.

Em relação às várias IES que oferecem formação inicial de professores, na produção acadêmica denunciou-se que os cursos de licenciaturas na EaD são barateados “seja no âmbito privado ou público” (OLIVEIRA, 2009; MALANCHEN, 2007), com duração de dois a quatro anos, com formação aligeirada, flexibilizada, pois são exigidas habilidades para várias atividades educativas (MAUÉS, 2008; BARRETO, 2010a; FREITAS, 2007) e sem qualidade (FREITAS, 2007). Isto pode ser relacionado ao terceiro elemento de constituição do *superprofessor*.

Nossas hipóteses de trabalho foram confirmadas, posto que em todo material estudado – documentação brasileira, produção acadêmica e documentos de OM –, está sendo desenhado de forma contraditória outro tipo de professor da educação básica, formado em nível superior na modalidade EaD. Temos elementos objetivos para a confirmação da hipótese de reconversão do professor, que se dá de forma contraditória, porque estes mesmos elementos podem repercutir na forma de resistências do professor. Pensemos em Gramsci (1982, p. 8) que afirma que “todos os homens são intelectuais”, [...], mas que há homens “que desempenham a função de intelectuais”, estes possuem uma dada “concepção do mundo, [possuem] uma linha consciente de conduta moral, [contribuem] assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar”.

Em análise relacionada ao jovem professor, Evangelista e Triches (2012a, p. 306) discutem sobre as possibilidades para o jovem professor no campo das políticas de formação de professores. As autoras afirmam:

De uma parte, o jovem professor deve ser forte para carregar sua sanha de *superprofessor* se a ela não se opuser. De outra, se perceber as implicações políticas constitutivas do *superprofessor* deverá ser forte para delas escapar e construir, coletivamente, um sentido emancipador para sua formação e atuação

A contradição indicada, para nós, não se restringe ao jovem professor, mas é o desafio para todos os professores, inclusive o formado para a educação básica em nível superior na modalidade EaD.

Este capítulo permitiu a percepção da existência de um consenso entre UNESCO (UNESCO, 2009), BM (BANCO MUNDIAL, 2011) e as políticas de formação em EaD brasileira (BRASIL, 1998c; 2003; 2007d; 2005d). Tais posições convergem com a de alguns autores do balanço de produção (MOON, 2008; COSTA; PIMENTEL, 2009; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009) no que se refere às concepções de formação de professores na modalidade EaD e suas características. Estes possuem argumentações consonantes em relação à democratização do ensino superior e à inclusão supostamente proporcionada pela EaD. Ocorre também majoritariamente a propagação de novas características ao professor formado nesta modalidade, como orientador, contextualizador, gerenciador do trabalho dos alunos, solidário, eficiente e eficaz. Mostra-se, assim, que a hipótese de que ocorre uma reconversão da formação e das características do professor está sendo respondida. Outra questão para a qual podemos chamar a atenção refere-se à concepção de *locus* de formação orientadas pela OCDE e BM que está em conformidade com o sistema UAB, sistema que estudamos no Capítulo 5. Como veremos no próximo capítulo o sistema é chamado de Fábrica de Professores, evidenciando estas mudanças.

5 EaD E UAB EM NÚMEROS: A CONSOLIDAÇÃO DA FÁBRICA DE PROFESSORES

Este capítulo apresenta a abrangência quantitativa do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no que tange à formação de professores em nível superior. Julgamos importante trabalhar com alguns dados mais gerais relacionados à Educação a Distância no Brasil para compreender o lugar que ocupa nas políticas de formação inicial de professores. Os dados que angariamos referem-se aos anos de 2008 até 2014, pois entre 1995-2007 Malanchen (2007) sistematizou informações fundamentais, nas quais nos apoiamos. Escolhemos a UAB, por entendermos que, em termos de formação inicial de professores na modalidade EaD, este programa é o mais significativo. Conforme consulta nos *sites* da CAPES (BRASIL, 2012c) e do MEC (BRASIL, 2014c) outros programas de formação como o PARFOR⁸⁰ a distância e o Pró-licenciatura⁸¹ estão no âmbito da UAB. Estes programas possuem formação em nível superior, inicial e continuada. Na formação continuada o sistema UAB possui outros programas, como o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) e o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)⁸². Esta gama de programas, entre outros, demonstram a força deste sistema nas políticas de formação de professores no Brasil.

5.1 Mapeamento da EaD no Brasil

⁸⁰ Conforme o *site* da CAPES (BRASIL, 2012c) “O PARFOR a distância é um programa nacional implantado pela CAPES, em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES), para oferta de cursos na modalidade a distância, no âmbito do Sistema UAB, para professores ou profissionais em exercício nas redes públicas de educação. Os tipos de cursos oferecidos são: 1) Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior; 2) Segunda Licenciatura – para os docentes que possuem formação em licenciatura, mas atuam em área distinta desta formação e 3) Formação pedagógica – para docentes graduados e não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica”.

⁸¹ As informações mais aprofundadas sobre este programa estão no capítulo 3.

⁸² O PROFMAT é uma parceria entre a Capes e a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) para professores da rede pública e o PROFLETRAS é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) também para professores da rede pública (BRASIL, 2013a).

No *corpus* documental analisado no Capítulo 3 argumenta-se que a modalidade EaD é de extrema importância para a democratização do ensino superior e para a formação de professores (MOON, 2008; BRASIL, 2002a), por isso estão entre os objetivos do *Projeto UAB* (BRASIL, 2005e). Observa-se que tanto na expansão do ensino superior quanto na formação inicial, a EaD e a UAB têm gerado um crescimento significativo de vagas, matrículas e cursos no período estudado (2008-2014). Da mesma forma, no *Censo EAD.br* da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) é marcante a perspectiva da EaD como democratização do ensino superior, citamos um excerto exemplar “um relatório estatístico de atividades de aprendizagem flexível, distribuída e a distância, realizado no país, no período de 2011” cumpre “sua missão, como sociedade científica, de promover a EAD como modalidade eficaz e democratizante” (ABED, 2012, p. 13). Vale ressaltar que, além da visão de democratização ser similar ao do material analisado no Capítulo 3, aparece no *Censo EAD.br* (ABED, 2012) a ideia de aprendizagem flexível, conceito presente em alguns textos e documentos apologeticos desta modalidade, principalmente no *Projeto UAB* (BRASIL, 2005e). Chama a atenção, ademais, a predominância da concepção de aprendizagem distribuída, relacionada à aprendizagem rápida via EaD defendida em documentos do Banco Mundial, por exemplo, no *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3). A aprendizagem distribuída remete à aprendizagem sem ensino, consolidando o rompimento da unidade ensino-aprendizagem (BARRETO, 2011) e a relação professor-aluno. Como tendência, podemos pensar que este *Censo* corrobora para a secundarização do professor e a simplificação do processo ensino-aprendizagem, posto que a função do professor é minimizada com a suposta aprendizagem rápida, flexível e distribuída. A aprendizagem na vertente apologetica significa relação direta ou, até mesmo, automática entre aprendizagem e TIC, concepção problematizada por Barreto (2010b, 2011) e discutida no Capítulo 3.

É possível notar como a EaD, de forma geral, tem se destacado no Brasil no que tange ao seu crescimento em todas as áreas. No relatório estatístico baseado no *Censo EaD.br* de 2011 (ABED, 2012, p.15) assinala-se que

Nos últimos anos, o crescimento significativo dessa modalidade educacional, no Brasil, pode ser

observado pelo seu uso nas universidades, em cursos regulares de formação plena, em cursos de pós-graduação ou em disciplinas específicas de formação. Outras instituições de ensino também têm desenvolvido cursos de EAD para diversos níveis e áreas de formação regular. Além disso, têm produzido e implantado cursos livres⁸³ e corporativos⁸⁴ para a formação de seu pessoal. O número de instituições e empresas voltadas para o desenvolvimento de produtos e serviços para EAD vem aumentando, a cada ano, para atender à demanda por novos cursos.

De acordo com o *Censo EaD.br* (ABED, 2012, p. 20), o número de cursos oferecidos em 2011 nesta modalidade foi de 9.065, sendo 3.971 autorizados/reconhecidos e 5.094 livres.

No banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) encontramos informações que evidenciam a expansão da modalidade. Considere-se que nos anos de 2010, 2011 e 2012⁸⁵, os dados foram extraídos dos *Microdados*

⁸³ O *Censo EAD.br* (ABED, 2012, p.6) informa que os cursos livres são “entendidos como aqueles de educação continuada que independem da aprovação dos órgãos reguladores para funcionar. São exemplos de cursos livres: cursos de aperfeiçoamento e cursos de qualificação profissional, entre outros. Os certificados são emitidos pela instituição e não requerem reconhecimento do MEC ou de qualquer outro órgão regulador. Os cursos livres podem ser gratuitos ou pagos, e a instituição pode desenvolvê-los ou apenas implantá-los a partir da aquisição de cursos prontos ou de parceria com outras instituições. Os cursos livres são voltados ao público em geral”.

⁸⁴ O *Censo EAD.br* (ABED, 2012, p. 6) indica que os cursos de EAD corporativos são disponibilizados pelas empresas “para seus funcionários, clientes e/ou fornecedores sem custo para os participantes. Os cursos corporativos podem ser desenvolvidos pela própria empresa/instituição ou podem ser adquiridos mediante compra ou, ainda, por meio de parceria ou prestação de serviços de outras instituições/empresas. As empresas ou instituições que desenvolvem cursos corporativos para seus funcionários e/ou para funcionários de outras empresas/instituições e que cobram pela prestação dos serviços se caracterizam como instituições fornecedoras de produtos e serviços em EAD e foram orientadas a responder ao questionário de fornecedores de produtos e serviços”.

⁸⁵ Estão disponíveis no *site* do INEP (BRASIL, 2011b) os dados referentes ao ensino superior até o ano de 2012.

(BRASIL, 2010b; 2011b; 2012d)⁸⁶ e nos anos 2008 e 2009 foram extraídos das *Sinopses* (BRASIL, 2009a; 2011). Outro banco de dados pesquisado foi o *Resumo Técnico*, do INEP (BRASIL, 2009c; 2009b). Esta variação nos bancos de dados durante a coleta ocorreu, pois cada ano está organizado de uma forma. Nos dados de 2008 e 2009, nas sinopses, constam os cursos de graduação em geral e não somente as licenciaturas⁸⁷. Isto dificulta uma comparação com os outros anos (2010-2011-2012) nos quais conseguimos isolar os cursos de licenciatura contidos nos Microdados⁸⁸. No entanto, é notável como a EaD cresceu em quantidade de cursos de graduação do ano de 2008 para o de 2009. O número de cursos de graduação (não especificamente licenciatura) subiu de 647 para 844, aproximadamente 30,45% a mais. A Tabela 1 está organizada com os cursos em nível de graduação, licenciatura, por modalidade, contemplando os anos de 2008, 2010, 2011 e 2012.

Tabela 1- Cursos de licenciaturas, presencial e a distância – (2008-2012)

Ano	Nº de cursos presenciais	Nº de cursos a distância	Total
2008	6.200	344	6.544 ⁸⁹
2010	7.401	521	7.922
2011	7.352	559	7.911
2012	7.613	581	8.194

Fonte: Microdados do INEP e dos *Resumos Técnicos* (BRASIL, 2009b; 2010b; 2011b; 2012d) (Elaboração da autora).

⁸⁶ Os números dos Microdados foram coligidos por Renata Soares da Silva, graduanda em Pedagogia na UFSC, membro do Grupo de Estudos sobre Educação Especial GEEP, utilizando o programa de leitura (*software*) de dados IBM SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences – Statistic 20*, para conversão dos dados para o Excel. Na coleta dos dados foram isoladas algumas variáveis como: Nível Acadêmico – apenas graduação; Grau Acadêmico – apenas licenciatura.

⁸⁷ Dentro da categoria *graduação* estão os graus acadêmicos: bacharelado, tecnológico e licenciatura.

⁸⁸ A variação na coleta dos dados ocorreu porque o registro das informações nos Microdados nos anos 2008 e 2009 é diferente dos anos 2010 a 2012, dificultando naqueles dois anos a coleta nos *Microdados*. Nestes últimos anos, os dados foram coletados nas *Sinopses* e nos *Resumos Técnicos*.

⁸⁹ Dados extraídos do *Resumo Técnico* de 2008 (BRASIL, 2009c). Não encontramos no material de estudo informação relativa ao ano de 2009.

Na modalidade presencial estão concentrados os cursos de licenciatura. No entanto, na EaD há um crescimento nos anos (2008-2012) de 68,89%, enquanto os cursos presenciais cresceram aproximadamente 22,79%. Se avaliarmos os dados do *Censo EAD.br* (ABED, 2012) e dos *Microdados* do INEP (BRASIL, 2012d) o número de cursos autorizados em 2011 foi de 3.971; destes 559 (Tabela 1) são de licenciaturas e a distância, representando 14,07% de cursos autorizados. Mostra-se com estes dados que os cursos sem autorização são próximos a 85,92%, um número alto de cursos sem fiscalização e avaliação do MEC. Nas matrículas não é diferente, ainda prevalece a modalidade presencial, como observamos na Tabela 2, em que estão dispostos os números de matrículas dos cursos de licenciaturas nas duas modalidades de 2008 a 2012.

Tabela 2 - Matrículas em cursos de licenciatura, nas modalidades presencial e EaD - (2008-2012)

Ano	Nº de matrículas presenciais	Nº de matrículas a distância	Total
2008	818.632	341.118	1.159.750
2009	771.669	420.094	1.191.763
2010	928.748	426.241	1.354.989
2011	926.780	429.549	1.356.329
2012	916.593	449.966	1.366.559

Fonte: Tabela de divulgação dos dados do *Censo 2012*, INEP (BRASIL, 2012b) (Elaboração da autora).

Apesar das matrículas se concentrarem na modalidade presencial, se olharmos as matrículas do ano de 2001, por exemplo, constam 5.359 nas licenciaturas na modalidade EaD, período em que a EaD está iniciando; no ano de 2012 atingiram a cifra de 449.966, um aumento de aproximadamente 8.296,45% nas matrículas. Isso mostra um crescimento extraordinário da modalidade no que tange às licenciaturas, relativas, portanto, às estratégias políticas para a formação dos professores no Brasil. Barreto (2010, p. 1299) aponta “a educação a distância (EaD) como motor da expansão nos setores privado e público” no ensino superior. Comparando-se a evolução das matrículas de

licenciaturas no período 2008-2012, na Tabela 2, nas duas modalidades, constata-se que a modalidade presencial obteve um aumento próximo a 11,97%, enquanto o crescimento nestes mesmos anos na modalidade EaD foi de aproximadamente, 31,90%. Esta porcentagem na evolução da modalidade EaD relaciona-se aos investimentos no setor privado e está ligada aos investimentos no setor público, nos programas de formação inicial e continuada, caso da própria UAB e do Pró-licenciatura. Barreto (2010) indica que ocorre uma intensa negociação de ações do Sistema Educacional Brasileiro privado na Bolsa de Valores. Segundo ela

A primeira página de Economia do jornal *O Globo*, de 16 de agosto de 2010 (p. 19), com a manchete “Lucro que vem das salas de aula”, noticia que o “setor privado de educação brasileiro atrai investidores estrangeiros e já registra um total de operações de aquisição de R\$1,9 bilhão”, trazendo um quadro das últimas operações, mostrando o salto de 41 milhões em junho deste mesmo ano para 72,5 milhões em agosto. (BARRETO, 2010, p. 1314)⁹⁰.

Neste quadro geral de cursos e matrículas, pesquisamos quais cursos se sobressaem em termos de quantidade na modalidade EaD. Na Tabela 3 são demonstrados os de licenciatura.

⁹⁰ Em notícia recente no *site* Rede Brasil Atual (RBA, 2014) que diz respeito à fusão de duas destas IES: “Os acionistas dos grupos Kroton e Anhanguera aprovaram, na última semana, uma fusão que cria a maior empresa brasileira na área do ensino superior. O Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade), órgão antitruste do governo brasileiro, já havia autorizado a transação em maio. A confirmação do negócio foi o desfecho de uma negociação que durou mais de um ano e cria um grupo com valor de mercado de aproximadamente R\$ 22 bilhões, além de quase 1 milhão de alunos matriculados”.

Tabela 3 - Cursos de licenciatura, na modalidade EaD – (2010-2012)

	2010	2011	2012
Pedagogia	101	105	103
Letras⁹¹	76	76	93
Matemática	54	64	65
Ciências Biológicas	45	49	48
História	26	28	29
Ed. Física	25	28	31
Geografia	25	26	27
Física	23	25	24
Filosofia	11	13	14

Fonte: *Microdados* do INEP (BRASIL, 2010b; 2011b; 2012d) (Elaboração da autora).

O ano de 2010 tem no total 521 cursos de licenciaturas em EaD, o curso de Pedagogia representa um número próximo a 19,38% dos cursos, Letras 14,58% e Matemática 10,36%. Em 2011 o total é de 559, Pedagogia possui aproximadamente 18,78% do total, Letras 13,59% e Matemática 11,44%. No ano de 2012 das 581 licenciaturas (Tabela 1), 103 são de Pedagogia, representando 17% dos cursos. Os que aparecem posteriormente são os cursos de Letras, Matemática e Ciências Biológicas, respectivamente 16%, 11% e 8% do total. Estes números podem estar relacionados com a carência de professores formados para as séries iniciais do Ensino Fundamental e também de Português e Ciências (Matemática, Física, Química) para as séries finais e Ensino Médio. Os estudos de Vilarinho e Paulino (2010) sobre experiências de EaD no território nacional levantam os objetivos de cada uma das universidades analisadas na educação superior e na formação de professores. A maioria dos objetivos relacionados com a formação inicial de professores na EaD visava solucionar o problema da carência de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e também de Português e Ciências (Matemática, Física, Química) e para a capacitação dos professores da Educação Básica.

⁹¹ Os cursos de Letras são compostos por: letras/inglês, letras/espanhol, letras/língua portuguesa, letras/português e espanhol e letras/português e inglês.

No que tange ao Curso de Pedagogia, o seu aumento tem ligação com a importância da formação do professor (séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil)⁹², níveis responsáveis pela formação do trabalho simples nos países subalternos (EVANGELISTA, 2012b). Outra questão importante refere-se ao fato de que as disciplinas de Português e Matemática fazem parte das prioridades para a Educação nos países subalternos⁹³, conforme orientado por alguns OM, como Banco Mundial (2011) e UNESCO (2014). No relatório da Unesco *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos* (UNESCO, 2014) são valorizadas estas áreas, argumentando-se que a educação contribui para o fim da pobreza. Consta neste documento que

Os cálculos da equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT mostram que, se todos os estudantes dos países de baixa renda saíssem da escola com habilidades básicas de leitura, 171 milhões de pessoas poderiam sair da pobreza, o que equivale a uma redução de 12% da pobreza global. (UNESCO, 2014, p. 22)

Malanchen (2007, p.162), em estudos sobre os cursos abertos nos polos de EaD, conclui que o aumento dos cursos em áreas como Pedagogia, Matemática, Letras, no ano de 2006⁹⁴ estava relacionado aos

⁹² O Artigo 4º da *Resolução CNE/CP n. 1*, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006c, p. 1) que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, expõe a finalidade do curso: “O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.

⁹³ Vale lembrar que Matemática e Português são disciplinas avaliadas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Estas disciplinas também compõem as avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) aos estudantes de 15 anos. “As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas” (BRASIL, 2011d).

⁹⁴ De acordo com Malanchen (2007, p.162) “No total das licenciaturas, os cursos em que mais foram autorizadas vagas foram: Pedagogia, 7.495 (23%); Matemática, 5.185 (16%); Letras, 4.280 (13%); Física, 3.235, (10%); Química, 2.430 (7%)”.

interesses do MEC pisa em formar um contingente de professores nessas disciplinas, de acordo com dados do censo do professor que revelaram um déficit crescente de professores de matemática e de ciências da natureza no Ensino Médio e a falta de formação superior entre os docentes do Ensino Fundamental. Por isso, desde 2004, foram abertas 17.585 vagas para cursos a distância, nestas mesmas áreas, as quais foram ofertadas mediante a organização de oito consórcios que envolveram 39 instituições federais e estaduais das cinco regiões do Brasil.

Este fato pode ser atrelado à concentração de licenciaturas nestas áreas, no período em foco (2008-2014), mostrando um investimento na formação tanto inicial quanto continuada. Na formação continuada, em EaD, há um investimento nos programas do PROFMAT criado em 2009 e PROFLETRAS, criado em 2013 (BRASIL, 2013a).

Com relação ao número de licenciaturas nas duas modalidades, é importante observar as redes em que se concentram, informação presente na Tabela 4:

Tabela 4 - Cursos presenciais e a distância por categoria administrativa – (2010-2012)

Ano	Pública Federal		Pública Estadual		Pública Municipal		Privada com fins lucrativos		Privada sem fins lucrativos		Total
	P	D	P	D	P	D	P	D	P	D	
2010	1.732	230	1.634	89	215	12	1.198	75	2.622	115	7.922
2011	1.830	257	1.620	94	251	13	1.205	81	2.446	114	7.911
2012	1.929	253	1.833	107	136	0	1.274	87	2.218	118	8.194

Fonte: *Microdados* do INEP (BRASIL, 2010b; 2011b; 2012d) (Elaboração da autora).

Legenda: P – Presencial; D – Distância

Nesta Tabela verifica-se que, somando todas as categorias de ensino público, em cada ano, temos um total de 3.581 cursos presenciais e 331 cursos a distância, no ano de 2010. No ano de 2011 temos 3.701 cursos presenciais e 364 cursos em EaD; no ano de 2012 constam 3.898 cursos presenciais e 360 a distância. Na rede privada foram diagnosticados 3.820 cursos presenciais e 190 cursos na EaD no ano de 2010, seguido de 3.651 presenciais e 195 a distância no ano de 2011.

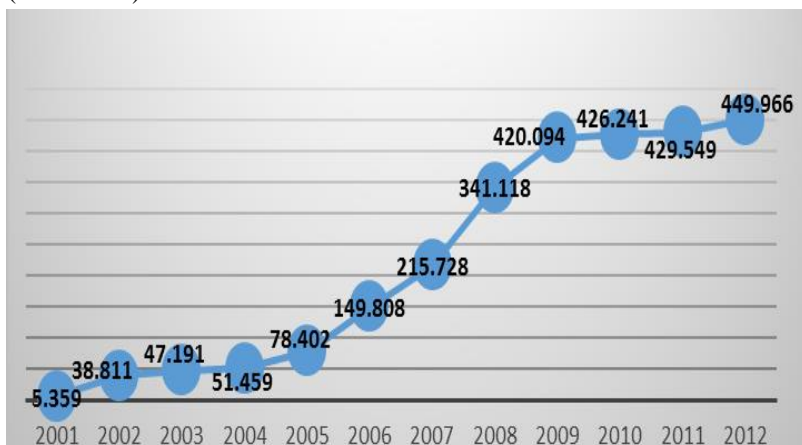
Em 2012 os cursos presenciais totalizaram 3.715 e os cursos na EaD 221. Neste último ano aparece a categoria “administrativa especial”⁹⁵, definida como não gratuita; incorporamos seus números na soma da rede privada. Na Licenciatura em Pedagogia, o número de cursos na modalidade EaD, no ano 2010, é de 57 na categoria administrativa pública (Pública Federal, Estadual e municipal) e 44 na rede privada. No ano de 2011, 59 cursos na rede pública e 46 na rede privada. No ano de 2012 desaparece a categoria pública municipal, aparecendo a categoria especial. As categorias ficam organizadas da seguinte maneira: na categoria pública federal constam 33 Cursos de Pedagogia, pública Estadual 19, rede privada com fins lucrativos 23, sem fins lucrativos 25 e especial três.

Interessante observar que a área de Pedagogia na modalidade presencial é a que tem mais cursos, no ano de 2010, 1.526 no total. Em relação à categoria administrativa, está distribuído em 175 na Pública Federal, 265 na Pública Estadual, 39 na Pública Municipal, 399 na privada com fins lucrativos e 648 na privada sem fins lucrativos. No ano de 2011 permanece a tendência: na Pública Federal 165, na Pública Estadual 260, na Pública Municipal 49, na rede privada com fins lucrativos 401 e sem fins lucrativos 610, totalizando 1.485 cursos. O ano de 2012 contém, respectivamente, 185, 302, 33, 423, 604 e 32 – na categoria especial criada – totalizando 1.579 cursos.

⁹⁵ No ano de 2012 aparece a categoria *administrativa especial*, constando 223 cursos presenciais e 16 a distância. No glossário do *Censo do Ensino Superior* (BRASIL, 2014a, p. 4) Esta categoria é definida: “Categoria administrativa: especial – enquadra-se nessa categoria, a instituição de educação superior criada por lei, estadual ou municipal, e existente na data da promulgação da Constituição Federal de 1988, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto, não gratuita”. A categoria especial, para nós, é uma das demonstrações das parcerias público-privadas, característica do neoliberalismo. Um programa de EaD exemplar no qual ocorre a política de parceria, segundo Malanchen (2007, p. 38), é “a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE) [criada no ano 2000], que é uma expressão da política em que público e privado se mesclam. Trata-se de um consórcio firmado com o apoio do MEC e do MCT que agrega instituições públicas de ensino superior com a finalidade de ministrar cursos de graduação, pós-graduação e educação continuada a distância. Este consórcio foi anunciado com o objetivo de ampliar o ensino público, porém o que se observou foi um cunho privatista e a cobrança de taxas em seus cursos”.

Outro crescimento perceptível na modalidade EaD diz respeito ao número de matrículas nas licenciaturas (números referentes às categorias pública⁹⁶ e privada), dado que fica mais claro no Gráfico 1.

Gráfico 1- Evolução das matrículas em Licenciatura na modalidade EaD – (2001-2012)



Fonte: Tabelas de divulgação do *Censo do Ensino Superior* (BRASIL, INEP, 2012b) (Elaboração da autora).

O Gráfico 1 evidencia o aumento explosivo de matrículas nas licenciaturas na modalidade EaD. No ano de 2012 o número de matrículas é aproximadamente 8.296,45% a mais que em 2001.

No primeiro ano do Governo Lula (2003) houve um aumento de 21%, 8.380 matrículas a mais que o último ano de mandato de FHC (2002), mostrando que não houve mudança muito significativa em relação às matrículas nas licenciaturas da EaD no primeiro ano de seu mandato. No ano de 2006 o aumento de matrículas em relação a 2005 foi de 71.406, significando 91% de crescimento. Neste ano começaram a funcionar os primeiros cursos da Universidade Aberta do Brasil. Os estudos de Segenreich, Morosini e Franco (2012, p. 85) sobre os dados do INEP concluem que

⁹⁶ Nesta categoria estão os níveis federal, estadual e municipal.

o grande salto de matrículas em EaD ocorre de 2005 para 2006, de 78.402 para 149.808 matrículas, justamente quando começa a funcionar o sistema de bolsas do ProUni no setor privado, a partir de 2005, e, em seguida, continua a crescer com os cursos da Universidade Aberta do Brasil na rede pública de Educação superior a partir de 2007⁹⁷.

Do ano de 2006 até 2012, as matrículas dispararam, crescendo aproximadamente 200,36%, 300.158 matrículas. Outra constatação é a de que no segundo mandato do Governo Lula e no de Dilma houve a expansão exorbitante nas matrículas de licenciatura na modalidade a distância. Detectamos assim que, em termos de matrículas nas licenciaturas, a educação a distância foi a estratégia política preferencial dos governos do período Lula e Dilma para a expansão das vagas para formação de professores no Brasil. Os números de matrículas são maiores quando consideramos as dos outros cursos de graduação, como bacharelados e tecnológicos. Os números totais nos cursos de graduação em EaD incluindo licenciaturas, bacharelados e tecnológicos estão organizados na Tabela 5.

⁹⁷ Importante ressaltar que no *site* da UAB (BRASIL, 2013) consta que o sistema UAB foi criado em 2005, porém “Os primeiros cursos executados no âmbito do Sistema UAB resultaram da publicação de editais. O primeiro edital, conhecido como UAB1, publicado em 20 de dezembro de 2005, permitiu a concretização do Sistema UAB, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios. O segundo edital, publicado em 18 de outubro de 2006, denominado UAB2, diferiu da primeira experiência por permitir a participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais”.

Tabela 5 – Matrículas em cursos de graduação a distância – (2002-2012)

Ano	Bacharelados	Licenciaturas	Tecnológicos	Bacharelado/ Licenciatura	Total
2002	385	38.811	-	-	40.714
2003	1.235	47.191	-	-	49.911
2004	2.543	51.459	5.609	-	59.611
2005	13.315	78.402	22.795	130	114.642
2006	10.146	149.808	47.174	78	207.206
2007	85.125	215.728	67.672	1.241	369.766
2008	255.467	341.118	127.619	3.757	727.961
2009	216.44	420.094	193.949	7.636	838.125
2010	268.173	426.241	235.765	-	930.179
2011	299.408	429.549	263.970	-	992.927
2012	359.663	449.966	304.221	-	1.113.850

Fonte: Tabelas de divulgação do *Censo do Ensino Superior* (BRASIL, INEP, 2012b) (Elaboração da autora).

Percebe-se na Tabela 5 que os números de matrículas nos cursos de graduação na modalidade EaD sofrem alterações gigantescas do ano de 2002 para o de 2012; a cifra chega a 1.073.136 de matrículas a mais. No ano de 2012 os cursos de licenciaturas em EaD representam um número próximo a 39,68% do total de cursos de graduação, enquanto os cursos de bacharelado 31,72% do número total e os tecnológicos 26,83% aproximadamente. Outros dados que agregamos são os números de matrículas nas licenciaturas por categoria administrativa. Constatamos que as matrículas estão concentradas na esfera privada, como se observa na Tabela 6.

Tabela 6 - Matrículas nas Licenciaturas a distância por categoria administrativa – (2002-2012)

Ano⁹⁸	Pública	Privada	Total
2002	34.322	4.489	38.811
2003	39.804	7.387	47.191
2004	35.989	15.470	51.459
2005	43.430	34.972	78.402
2006	37.746	112.062	149.808
2007	47.889	167.839	215.728
2008	101.492	239.626	341.118
2009	97.523	322.571	420.094
2010	102.984	323.257	426.241
2011	104.785	324.764	429.549
2012	108.820	341.146	449.966

Fonte: Tabelas de divulgação do *Censo do Ensino Superior* (BRASIL, INEP, 2012b) (Elaboração da autora).

Na Tabela 6 podemos perceber vários pontos relevantes. O primeiro mostra que as matrículas de licenciatura na modalidade EaD estão concentradas na rede privada. Esta concentração inicia-se de forma mais enfática a partir do ano de 2006 com 112.062 matrículas. Nos anos anteriores a maioria das matrículas está na rede pública. Na rede privada há um crescimento de vagas bem maior que na pública. Enquanto na primeira o crescimento representa aproximadamente 7.499,59%, na segunda 217,06%, mostrando que nos Governos Lula e Dilma as matrículas em licenciaturas na modalidade EaD têm sido principalmente nas instituições particulares de ensino. Evangelista e Triches (2012a, p. 280) afirmam que o Governo Lula, “acentuou a política de privatização do ensino superior deflagrada nos governos de Fernando Henrique Cardoso”. No ano de 2012, por exemplo, a iniciativa privada contava

⁹⁸ No ano de 2001 constam somente os números de matrículas da esfera pública, 5.359.

com 232.326 matrículas a mais que a rede pública, isto é, 75,81% das matrículas de licenciatura na EaD estavam concentradas neste âmbito. Isto quer dizer que os professores formados na modalidade EaD estão principalmente na rede particular. Lima (2004, p. 4) assinala que no Governo Lula ocorreu a “abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, através da educação superior à distância”. Os estudos de Chaves, Amaral e Cabrito (2012, p. 58) apontam que “a política de privatização⁹⁹ adotada no Brasil e intensificada a partir dos anos de 1990 coloca o país como o terceiro maior em privatização desse nível de ensino, considerando-se diversos países, sendo superado apenas pelo Chile (76,6%), Coreia do Sul (80,2%) e Japão (79,2%)”. O ano em que os autores avaliaram estes dados foi 2009, o que na verdade coloca o Brasil como quarto se comparado com os países apontados, posto que a porcentagem de matrículas em IES privadas no Brasil foi de 74,4% neste ano.

Um ponto importante ressaltado por Segenreich, Morosini e Franco (2012, p. 81) é a ocorrência na EaD da fusão de IES, configurando novas “arquiteturas acadêmicas”. As fusões consolidam consórcios para oferecimento de cursos, bem como colocação de ações na bolsa de valores. As autoras esclarecem que

desde 2008, cerca de 700 fusões e aquisições são realizadas no Brasil a cada ano, e mais de 70% das aquisições foram realizadas por empresas que

⁹⁹ Segundo Chaves, Amaral e Cabrito (2012, p. 59) “a política de privatização da Educação Superior brasileira tem sido marcada, também, pela adoção de programas de cunho privatizante com relação ao financiamento, como o Prouni e o FIES”. De acordo com o *site* do ANDES-SN (ANDES, 2014) “Governo expande Fies para pós-graduação e amplia lucro das empresas de educação. Na última quarta-feira (2) foi publicada, no Diário Oficial da União, a portaria do Ministério da Educação (MEC) que amplia o fundo de financiamento para todas as formas de pós-graduação *stricto sensu*, que envolvem os cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado, expandindo assim o repasse de verbas públicas para a educação privada em todos os níveis. Dessa forma, o Fies, que opera através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), rompe com a exclusividade de atendimento aos cursos de graduação da educação superior de instituições não gratuitas. A partir de agora, estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC poderão recorrer ao financiamento quando desejarem ingressar nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*”.

abriram capital na bolsa¹⁰⁰. Esse processo tende acirrar, pois a maioria das instituições de Ensino Superior particular é de pequeno porte. O potencial de mercado é grande, pois dados do Ministério da Educação (MEC) mostram que só 11% da classe C estão na Educação Superior. O restante ainda não consegue pagar o atual formato de ensino.

Mancebo, Bittar e Chaves (2012, p. 14) veem problemas na qualidade da formação, devido à expansão exacerbada das IES particulares:

[...] a ampliação do acesso tem sido marcada nas reformas nacionais pela edição de medidas legais baseadas, não raramente, num imediatismo pragmático, em ondas de expansão feitas às pressas, o que acaba resultando em impacto sobre a sua qualidade. A expansão tem ocorrido no sentido do crescimento numérico das instituições privadas, particularmente as organizadas como

¹⁰⁰ De acordo com Segenreich, Morosini e Franco (2012, p. 81) “identificam-se no Brasil cinco grandes conglomerados universitários, a líder do mercado privado de Educação Superior, a Anhanguera, é controlada pelo Banco Pátria, e em 2011 adquiriu a Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban); a GP Investimentos que comprou 20% da Estácio de Sá; o grupo Kroton Educacional, do fundo Advent, criada em 1996 com a marca Pitágoras. A Abril, que adquiriu o grupo Anglo; e as escolas dos Sistemas de Ensino Curso Oswaldo Cruz (COC) do Sistema Educacional Brasileiro S.A. (SEB), com a participação do grupo inglês Pearson”. Ao pesquisar os *sites* das instituições mencionadas (ESTÁCIO, 2014; EAD, 2014; PITÁGORAS, 2013; UNISEB, 2013; ANHANGUERA, 2014), averiguamos que as Instituições Anhanguera, Estácio de Sá, Pitágoras, Abril e o SEB, com o centro universitário UniSEB, ofertam cursos a distância. Citamos dois exemplos destas instituições, no *site* da Estácio (ESTÁCIO, 2014) tem a seguinte informação: “Confira as modalidades de graduação a distância: EAD 1, flexibilidade para quem busca uma formação superior e tem pouco tempo para ir à faculdade; EAD MAIS 1, o mesmo curso a distância, mais tempo para estudar e pagar; FLEX, curso que reúne a estrutura da graduação presencial e a flexibilidade do EAD”. No *site* da Abril (EAD, 2014) está escrito: “o núcleo de EaD oferece cursos de formação continuada que visam auxiliar os professores na criação de estratégias inovadoras, tanto físicas como digitais, e fornecer subsídios para o aprimoramento da prática no ambiente educativo”.

empresas comerciais, o que aprofunda, na maioria dos casos, os problemas com a qualidade da formação, porque elas não trabalham voltadas para a produção de conhecimento e desenvolvem o ensino em carreiras que exigem pequenos investimentos.

Na modalidade presencial os números de matrículas em licenciaturas se concentram na rede pública com 495.663; na iniciativa privada os números são de 420.930, totalizando 916.593, correspondendo a 54%, estando mais equilibrada essa modalidade. Os dados levantados permitem perceber o crescimento da modalidade EaD como política de Estado, posto que há uma continuidade das iniciativas políticas nas licenciaturas, independente de mudanças partidárias. Outra questão pertinente refere-se ao crescimento exacerbado das IES particulares, relacionados à fábrica, ponto que iremos aprofundar no próximo tópico, mostrando que a fábrica de professores não está somente no âmbito público, mas se encontra também na rede privada. Além disso, apresentaremos os dados relacionados à Universidade Aberta do Brasil para analisar a sua configuração como fábrica de professores e, entre outros objetivos, verificar quantas das matrículas estão nela concentradas.

5.2 UAB: a Fábrica de Professores

Neste tópico apresentamos a abrangência quantitativa da UAB com os dados referentes aos seus polos, IES integrantes e matrículas. Antes, entretanto, resgataremos alguns aspectos do sistema e seu funcionamento, além de questões ligadas à formulação da UAB como semelhante a uma fábrica (BRASIL, 2005e). Tal formulação evidencia como a formação de professores em nível superior na modalidade EaD tem sido tratada nas políticas públicas, posto que a UAB é um sistema nacional que forma um grande número de professores como veremos na Tabela 9.

O sistema UAB foi lançado com o *Projeto Universidade Aberta do Brasil* (BRASIL, 2005e, p. 1), parte da “iniciativa conjunta do Fórum das Estatais pela Educação, do Ministério da Educação e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)”, cujo objetivo era criar a fundação de fomento à Universidade Aberta do Brasil. Em junho de 2006 foi publicado o *Decreto n.º 5.800*, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006b) que instituiu

o Sistema UAB. No parágrafo único do artigo 1º os objetivos são assim estabelecidos:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

No *Decreto* citado a UAB é construída primordialmente para a formação inicial e continuada de professores. Alguns pesquisadores do balanço de produção problematizam a configuração deste sistema (FREITAS, 2007; BARRETO, 2010; MAUÉS, 2008; OLIVEIRA, 2009; MALANCHEN, 2007). Maués (2008), por exemplo, faz uma avaliação que vale mencionar:

A UAB aparece como uma espécie de coringa, foi criada em 2006 como a grande panaceia para resolver prioritariamente a questão da formação. Quando do anúncio, pelo governo federal do PDE, em abril de 2007 a Universidade Aberta passou a integrar as ações desse Plano, sempre voltada para a formação. E em dezembro de 2007, ela passa a integrar a Nova Capes. Isso evidencia bem a importância da educação a distância para a formação de professores, na lógica do aligeiramento e da responsabilização (MAUÉS, 2008, p.8).

Oliveira (2009, p. 11), em seu trabalho, analisa a EaD como estratégia política de expansão do ensino superior no Governo Lula, principalmente por meio da UAB voltada à formação de professores. Nas palavras de Oliveira (2009, p. 11):

A ênfase na EaD como política pública para a formação de professores respondeu a pelo menos dois pressupostos importantes: a possibilidade de minimizar rapidamente a falta de qualificação dos professores (já que atende a um grande contingente de pessoas com custos bem menores que a formação presencial), e a de ampliar o acesso à educação superior. Assim, os programas de formação em larga escala não somente difundiram os conteúdos, competências, habilidades e valores necessários ao homem de novo tipo, como consolidaram a formação do novo intelectual necessário à coesão social.

No *Projeto UAB...* (BRASIL, 2005e, p. 9) ressalta-se que a “Universidade Aberta (UA)”¹⁰¹ mais do que uma instituição é um conceito”, com características próprias,

aberta na entrada, sem a rigidez dos processos seletivos tradicionais ou outras formas de discriminação, democratizando o acesso da população; aberta no processo, oferecendo opções e atividades relevantes mais flexíveis quanto às exigências formais de Conselhos ou corporações profissionais; aberta na saída, permitindo aos estudantes concluírem, encerrarem ou suspenderem seus estudos com maior

¹⁰¹ No balanço de produção também ocorre a defesa da UA. Possolli (2012, p. 173) afirma que “o termo ‘aberta’, que aparece na *Open University* e na UAB, diz respeito a uma maneira peculiar de pensar a universidade por meio de variadas estruturas curriculares. Trata-se de um tipo de universidade virtual que pode possibilitar significativos progressos sociais, uma vez que se dirige a todas as classes econômicas. A palavra ‘aberta’ imprime na UAB um sentido de garantia de acesso a todos que estejam interessados nos conteúdos disponibilizados pelas TICs empregadas, mais especificamente, via *internet*. Nesse sentido, uma universidade aberta a distância no Brasil constitui uma proposta legítima que deve objetivar permitir o acesso à educação superior de maneira democrática”.

flexibilidade, em atendimento às suas necessidades¹⁰².

A Universidade Aberta especializada precisa ter como base as experiências das várias universidades internacionais. No *Projeto UAB...* (BRASIL, 2005e, p. 9) uma destas universidades é considerada exemplar, a pioneira *Open University* britânica (UKOU) (fundada em 1971 e com 230.000 alunos). Ressalte-se o destaque no documento (BRASIL, 2005e, p. 9) às palavras do fundador da UKOU, Harold Wilson:

A decisão de criar a Universidade Aberta, então conhecida como Universidade do Ar, foi um ato político. Tivemos de enfrentar a oposição do mundo acadêmico e das universidades tradicionais. Entretanto, a Universidade Aberta está definitivamente gravada como uma das ideias de progresso que ilumina a imaginação do meio educacional.

A ênfase dada ao fundador da UKOU, no *Projeto UAB...* (BRASIL, 2005e, p. 9), demonstraria os benefícios da UAB e consolidaria a ideia de que

As universidades especializadas não substituem as universidades tradicionais, nem com elas concorrem, tendo essencialmente caráter complementar e cooperativo. Em geral, essas instituições, em contraste com instituições tradicionais, atendem prioritariamente a demandas específicas de formação e oferecem uma grande quantidade e variedade de ações não formais de educação continuada, dentro do espírito de aprendizagem ao longo da vida.

¹⁰² No *Projeto UAB* (BRASIL, 2005e, p. 9) explica-se que “no tocante à estrutura organizacional das universidades abertas, elas podem ser identificadas em duas grandes categorias: as instituições especializadas ‘*single-mode*’ e instituições integradas ‘*dual-mode*’. Ambas agrupam uma farta variedade de tipos de instituições atuando na área de TICs de educação e aprendizagem, porém as especializadas dedicam-se exclusivamente à EAD e as integradas compartilham experiências presenciais e não-presenciais”.

Os princípios e o conceito apontados no *Projeto UAB...* (BRASIL, 2005e, p. 9) são solicitados para que ocorra na UA o seu objetivo principal, que se pauta na formação de profissionais para as necessidades do âmbito do trabalho, como podemos observar no excerto:

[...] as universidades abertas apresentam, em geral, um caráter específico de orientação especial para as demandas do campo do trabalho, o que as tornam também aptas ou disponíveis para enfrentar com sucesso alguns desafios específicos decorrentes das mudanças sociais e econômicas do mundo contemporâneo.

Um dos pontos centrais na constituição da UAB diz respeito à similitude de seus princípios com as novas definições para o ensino superior advindas de OM. As definições recorrentes são formação terciária ou pós-secundária. Leher (2001, p. 9) esclarece que:

O Banco Mundial entende que na América Latina, por exemplo, não cabe a universidade com modelo europeu. Uma universidade que emprega muita gente, que tem um corpo permanente de professores e funcionários. Uma universidade que tem a docência, o momento de interação entre professores, estudantes, como central na formação, a produção do conhecimento novo. Segundo o Banco Mundial, esta universidade não diz respeito ao desenvolvimento dos países periféricos. Daí o incentivo à diversificação das estratégias de oferta do ensino superior. Os institutos superiores de formação, os cursos sequenciais para a graduação precária em uma série de carreiras, a estratégia da EAD. Tudo interessa porque aligeiram a formação. O banco está convencido de que a formação necessária e adequada aos países periféricos, como os da América Latina, é a mais rápida e voltada para o mercado.

A Unesco também propõe uma diversificação das IES para o ensino superior, defendendo em *As novas dinâmicas do Ensino Superior*

e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social (UNESCO, 2009, p. 4) que

políticas e investimentos devem apoiar uma ampla diversidade de educação e pesquisa pós-secundária, incluindo, porém não apenas, as universidades – e deve responder à rápida evolução das necessidades dos novos e diversos alunos. A sociedade do conhecimento requer uma crescente diferenciação de papéis dentro dos sistemas e instituições de ensino superior, com polos e redes de excelência em pesquisa, inovações no ensino/aprendizagem e novas abordagens aos serviços da comunidade.

Segenreich, Morosini e Franco (2012, p. 82), em estudo do documento mencionado, indicam que a Unesco solicita “A diversificação de Instituições de Educação Superior – de *world class universities* (universidades *top*) para as *community colleges* (instituições técnicas) de modalidades como a Educação a Distância”. Para nós a UAB se encaixa nesta categoria de novas abordagens, ou instituições técnicas, pois seu conceito está embasado na flexibilização da formação e na formação para as demandas do mercado de trabalho.

No balanço de produção alguns autores defendem o sistema UAB (COSTA; PIMENTEL, 2009; GIOLO, 2008; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009; MORAN, 2009; VILARINHO; PAULINO, 2010). Estes pesquisadores avaliam-no como política de democratização do ensino superior, beneficiando principalmente a formação de professores. Costa e Pimentel (2009) entendem que este sistema era de extrema necessidade ao ensino superior brasileiro, posto que se atingiria por meio da EaD um grande público. Os autores assinalam que, desde a década de 1970¹⁰³, havia discussões nas Universidades públicas, no

¹⁰³ Mancebo, Bittar e Chaves (2012, p. 14) explicam que na década de 1970 ocorre a crise que “vem sendo apontada como um dos aspectos que conduziu à aceleração do processo de mundialização do capital, que comporta alcances e consequências que diferem tanto dos problemas enfrentados pelo ‘fordismo’, quanto pelo imperialismo de um século atrás, constituindo uma problemática própria a um novo estágio do capitalismo [...]. Dentre outros aspectos, as empresas intensificaram a busca de novos meios para enfrentá-la, para elevar suas taxas de produtividade e desenvolver novos produtos e mercados que mantivessem suas margens de lucro. Tal empenho recaiu, dentre outros

poder executivo e no Congresso Nacional sobre uma ação de grande porte na área da educação superior a distância¹⁰⁴. Para Costa e Pimentel (2009, p.73)

as iniciativas do poder público federal circularam em torno da ideia de criação de uma Universidade Aberta Brasileira, cujo desenho e finalidade mudaram de tempos em tempos, até a configuração do modelo adotado no final do ano de 2005, quando foi lançada a pedra inaugural do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O sistema UAB faz parte da integração, parceria e articulação de Universidades públicas com os governos Estaduais e Municipais. Com base nesta articulação, fica estabelecida a Instituição responsável pela oferta de cursos e a região em que serão disponibilizados os polos presenciais. Tais Universidades oferecem, de acordo com o *site* da UAB (UAB, 2014a),

cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

esforços, sobre a aceleração da taxa de acumulação de conhecimentos científicos e tecnológicos, condição para que as grandes empresas pudessem incrementar a concorrência intercapitalista”. Vale lembrar que a EaD é espaço privilegiado para o uso das tecnologias.

¹⁰⁴ De acordo com Costa e Pimentel (2009, p.73) nas ações iniciadas com este viés de formação, “no caso das universidades públicas, [vale] ressaltar a relevância do movimento denominado UNIREDE, que congregou nos anos 1999-2005 mais de 50 Universidades Federais e Estaduais em prol do movimento de criação de uma ação pública na área de educação a distância”. O *site* Unirede (UNIREDE, 2014) publica que “A UniRede foi um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu lema foi dar início a uma luta por uma política de estado visando a democratização do acesso ao ensino superior público. Reuniu em um consórcio 82 instituições públicas de ensino superior e 07 consórcios regionais”.

Os cursos oferecidos são licenciaturas, bacharelados, tecnólogos e voltados para formação continuada e inicial, tanto para o público em geral conforme a demanda social, quanto para professores da rede pública básica e especializações, caso do Programa *Mídias na Educação* (BRASIL, 2014d). São cursos que proporcionam formação continuada para o aperfeiçoamento do uso pedagógico das diferentes TIC. O programa possui duas entradas: a primeira é uma especialização para professores que possuem curso superior, com a carga horária de 360 horas no mínimo; a segunda, curso de extensão para professores que não possuem curso superior, com duração de 160 horas (BRASIL, 2014a). Muitos programas direcionados à formação específica dos professores estão no âmbito da UAB; o *Pró-Licenciatura* e o *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação* (PARFOR) a distância são exemplos.

Uma informação interessante articulada a este grande contingente de programas de formação continuada para os professores da Educação Básica é a do número de professores que não possui formação superior. A *Sinopse do professor* (BRASIL, 2009d) de 2009 informa que o total de professores da Educação Básica era de 1.977.978, destes 12.480 possuíam Ensino Fundamental e 1.341.178 o Ensino Superior. Significa dizer que 32,19% aproximadamente não tinha formação Superior. Estes dados podem explicar os investimentos políticos em programas de formação para professores da Educação Básica, como o Pró-licenciatura e a UAB.

No *Projeto UAB...* (BRASIL, 2005e, p. 6) definiu-se que a articulação ocorreria mediante consórcios “entre a União, os Estados e os Municípios, com a participação de Universidades Públicas Federais, podendo contar também com as Universidades Públicas Estaduais, para ampliar o atendimento à necessidade de cursos superiores nos Municípios de todos os Estados da Federação”. Delimitou-se a responsabilidade de cada nível governamental no consórcio público no que diz respeito à sua atuação em cada Estado. Ficaria sob responsabilidade das Universidades públicas federais o oferecimento de corpo docente, responsável por formular os “projetos pedagógicos e recursos didáticos associados aos cursos propostos bem como a responsabilidade pelos processos avaliativos, a expedição de diplomas e certificados e os atendimentos tutoriais a distância” (BRASIL, 2005e, p.7). As IES teriam como base os *Referenciais de qualidade para educação superior a distância* (BRASIL, 2007d).

No *Projeto UAB...* (BRASIL, 2005e, p. 10) afirma-se que

Sem prejuízo de seus objetivos, a serem definidos claramente na sua proposta original de instalação e ao processo de implantação, deverá a UAB promover uma interação mais ampla, seja atuando também com empresas que não são exclusivamente estatais, assim como com as demais instituições de educação superior, sejam públicas, sejam privadas.

Esta ampliação da interação demonstra a política de parceria público-privada¹⁰⁵ neste sistema. Na análise de Barreto (2008, p. 928)

é possível afirmar que a UAB configura estratégia desenvolvida em condições muito favoráveis aos seus fins: é concebida como fundação de direito privado que, na forma de consórcio entre estatais, prefeituras e universidades públicas e privadas, sob a coordenação de um Conselho Gestor, constituído, entre outras entidades, pela Confederação Nacional da Indústria, organiza cursos a distância, em especial para promover a formação/certificação de professores, contando com acompanhamento/avaliação da chamada Nova CAPES.

O Estado consorciado é responsabilizado pela “infraestrutura de serviço de rede para interiorização de seu acesso e, especialmente, contribuir para viabilizar financeiramente a logística do processo de EAD, os atendimentos de tutores presenciais nos polos regionais” (BRASIL, 2005e, p.7). O município consorciado, que poderia abranger a região (vários municípios integrados na mesma região de abrangência), precisaria conceder infraestrutura, espaço físico adequado, laboratórios presenciais do polo associado e o atendimento com tutores

¹⁰⁵ Uma das várias formas de viabilização da política da parceria público-privada está no *Decreto Presidencial nº 5.205*, de 14 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004b). O Art. 2º reza que “A fundação de apoio poderá celebrar contratos e convênios com entidades outras que a entidade a que se propõe apoiar, desde que compatíveis com as finalidades da instituição apoiada expressas em seu plano institucional”. Para Mancebo e Lima (2012, p. 136) este Decreto “regulamenta as parcerias entre as Universidades federais e as fundações de direito privado”.

presenciais. Na Figura 1 observa-se a estrutura atual de articulação das universidades que participam da UAB.

Figura 1: Esquema da articulação entre as IES e polos da UAB –



Fonte: Site da UAB (UAB, 2014b).

A Figura 1 permite visualizar que as IES podem estar em um Estado específico e oferecer cursos para polos espalhados por todo país. O esquema demonstrado na Figura 1 exemplifica a estruturação do sistema UAB no que diz respeito à articulação dos polos e das IES. Interessante verificar que o *Projeto UAB...* (BRASIL, 2005e, p.10) sistematiza como o sistema deve ser operado:

A estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma “fábrica”, enfatizando a alta produção de cursos (planejamento curricular e pedagógico; preparação de roteiros de cursos; produção audiovisual; de textos de acompanhamento; atendimento a suporte ao aluno; avaliação do aluno e do curso), via várias formas tecnológicas.

A estrutura da UAB como sistema demonstra a intencionalidade dos propositores do projeto de construção de uma “fábrica” de professores. Observa-se que além de no excerto ficar explícito o projeto de fábrica, encontramos semelhanças da fábrica na configuração “descentralizada” dos consórcios que o sistema UAB possui com as divisões de tarefas para União, Estados e Municípios.

Alonso (2010), trata da questão dos polos presenciais como “espaços dedicados a EaD”, responsabilidade dos municípios¹⁰⁶. Estes precisam se candidatar para oferta de ensino superior, disponibilizar organizar e custear os polos, “os espaços físicos, bibliotecas, laboratórios, serviços de comunicação e consequente manutenção deles, incluindo internet, além do pagamento de coordenadores locais da UAB” (ALONSO, 2010, p.1331). Para a autora a parte que cabe aos municípios se torna um problema, pois estes, muitas vezes sem recursos, disponibilizam locais sem a infraestrutura necessária para as atividades presenciais. Alonso (2010, p.1331) sinaliza que

No caso da UAB, a candidatura dos municípios para oferta de cursos independe das IES, tanto o relacionado à abrangência geográfica, por se entender que a EaD é modalidade que transcende essa lógica, quanto pela demanda de cursos. Isso gerou situações em que IES pouco identificadas com as localidades em que se deu a oferta de cursos estabelecessem maiores vínculos institucionais com as municipalidades, ou atuassem com demandas pouco próximas das reconhecidas como necessárias regionalmente.

Para os propositores deste sistema, porém, a articulação desenvolvida na UAB, nos termos da implantação, fomento e execução de cursos de graduação e pós-graduação permite mecanismos alternativos de cooperação entre os níveis governamentais.

A formulação realizada no *Projeto UAB...* (BRASIL, 2005e), que diz respeito à fábrica, manifesta como o ensino superior público e a

¹⁰⁶ De acordo com Costa e Pimentel (2009, p. 76) “em dezembro de 2005, após tantas iniciativas e debates, o MEC, através da Secretaria de Educação a Distância (SEED), publicou o Edital número 1 que foi organizado em partes A e B. Na parte A foi solicitado às prefeituras municipais e aos governos estaduais a candidatura de projetos para sediarem polos de apoio presencial e na parte B eram convidadas Instituições Federais de Ensino superior para que oferecessem propostas de cursos na modalidade a distância”.

formação de professores têm sido tratados nas políticas do Governo Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2014). Fábrica remete à produção em série; em termos de UAB significa dizer que ocorre a produção em série de formados em nível superior tendo como prioridade a formação de professores, a fábrica se consolida com a certificação em massa, com “o paradigma industrial ou ensino em massa”, (SEGENREICH; MOROSINI; FRANCO, 2012, p. 87), com o aligeiramento e o sucateamento da formação de professores (OLIVEIRA, 2009).

Com tal análise em vista, podemos relacionar a UAB aos princípios das teorias sobre a organização do trabalho baseadas no Fordismo/Taylorismo e no Toyotismo¹⁰⁷. De acordo com Pinto (2007, p. 31) a ideia básica do Fordismo era a produção em larga escala, o “objetivo da produção em massa, somente pode ser realizada sobre a plataforma da divisão técnica e minuciosa das funções e atividade entre numerosos agentes, conforme fora desenvolvido pelo sistema Taylorista”. Na UAB, como discutido, existe uma produção de professores em série e uma divisão de tarefas entre União, Estados e Municípios para que esta produção se concretize. No Toyotismo a fábrica é flexível e enxuta, no sentido da produção se adequar às demandas específicas do mercado. Segundo Pinto (2007, p. 61), no Toyotismo “a produção passou a ter uma relação muito mais estreita com a demanda do mercado consumidor, possibilitando a pronta entrega e estoque mínimo”. Nestes termos, a produção determina-se conforme a procura ou necessidade do mercado, o que podemos atrelar, por exemplo, à necessidade, na conjuntura atual, de professores formados em nível superior, como apontado na *Sinopse do professor* (BRASIL, 2009d).

Estas semelhanças estão também nos aspectos qualitativos propagados na formação dos professores. Um exemplo diz respeito às características dos professores, disseminadas nas políticas de formação inicial na EaD e na UAB, apontadas no Capítulo 3: competências, habilidades, autoaprendizagem e autonomia. Tais características retratam a nova configuração do professor, solicitada na reestruturação produtiva, em que uma de suas bases é a passagem do

¹⁰⁷ Antunes e Alves (2004, p. 344) indicam que as três formas de organização buscam subsumir o trabalhador à lógica do capital, porém, nas palavras dos autores, “o que muda é a forma de implicação do elemento subjetivo na produção do capital, que, sob o taylorismo/fordismo, ainda era meramente formal e com o toyotismo tende a ser real, com o capital buscando capturar a subjetividade operária de modo integral”.

Taylorismo/Fordismo para o Toyotismo. Antunes e Alves (2004, p. 345) assinalam que neste último ocorre “uma racionalização do trabalho que, por se instaurar sob o capitalismo manipulatório, constitui-se, em seus nexos essenciais, por meio da inserção engajada do trabalho assalariado na produção do capital”. Outro ponto ligado às características do professor é a da automação¹⁰⁸, desenvolvida no Toyotismo, que na formação do professor mostra-se na utilização exacerbada das TIC. Ao mesmo tempo viabiliza as TIC, sustenta a substituição tecnológica e possibilita ao capitalismo a consolidação de uma nova sociabilidade instrumental.

Podemos constatar alguns resultados da materialização da “alta produção de cursos” nos dados; há um crescimento desde a formulação deste sistema (2005) até os dias atuais, no que tange às IES integrantes, aos polos e às matrículas no sistema UAB, como verificamos nas Tabelas a seguir.

Tabela 7: IES integrantes do sistema – (2005-2014)

ANO	IES
2005	15
2006	49
2007	49
2008	72
2009	86
2010	92
2011	92
2012	103
2013	104
2014	104

Fonte: Dados extraídos do *site* painel de controle do MEC (BRASIL, 2014b)¹⁰⁹

¹⁰⁸ Antunes e Alves (2004, p. 346) esclarecem que “a introdução da maquinaria complexa, das novas máquinas informatizadas que se tornam inteligentes, ou seja, o surgimento de uma nova base técnica do sistema sociometabólico do capital, que propicia um novo salto da subsunção real do trabalho ao capital”.

¹⁰⁹ Conforme informações do *Site* painel do MEC (BRASIL, 2014b) “Estes dados foram extraídos de acordo com as publicações dos editais: UAB 1: 31/10/2006; UAB 2: 20/5/2008; UAB 3: 19/8/2009; UAB 4: 22/1/2010 e 24/6/2010. Em fevereiro de 2011, 4 IES não conseguiram o credenciamento

Conforme os números apresentados na Tabela 7 houve um crescimento (2005-2014) próximo a 586,67% de IES credenciadas na UAB. Da mesma forma na quantidade de polos e matrículas em cursos de graduação ocorreu significativo aumento, como podemos ver na Tabela 8:

Tabela 8: Polos e matrículas por ano – (2005-2012)

Ano	Polos¹¹⁰	Matrículas
2005	4	143
2006	4	144
2007	118	6.550
2008	332	32.007
2009	537	75.331
2010	603	143.373
2011	636	197.813
2012	648	249.665
2013	654	Não disponível

Fonte: Dados extraídos do *site* painel de controle do MEC (BRASIL, 2014b)

Como observamos na Tabela 8, o ano de 2013 teve 650 polos a mais do que no ano de 2005, isto quer dizer 16.250% a mais. No caso das matrículas¹¹¹ ocorreu um aumento nos anos 2005 para 2012 de 174.490%, pensemos neste número exorbitante como resultado da “fábrica de professores”. Em análise da UAB Barreto (2008, p.930) afirma:

A ênfase na multiplicação dos polos de formação de professores, especialmente a partir da tomada da “fábrica” como parâmetro, traz à tona a industrialização do ensino. No caso, a produção

junto ao MEC, como duas delas não tinham alunos matriculados elas foram retiradas do indicador, são elas UNEAL e UNCISAL. As outras duas que não conseguiram o credenciamento porém possuem alunos são UEG e IFPA”.

¹¹⁰ No cálculo dos totais foram considerados apenas polos distintos.

¹¹¹ Estão nestes números as matrículas dos cursos de aperfeiçoamento, bacharelado, licenciatura, especialização, extensão, formação pedagógica sequencial e tecnólogo.

em série de professores é pensada como resultado do acesso às TIC, considerando os materiais de ensino veiculados através delas, com a eliminação de mediações pedagógicas historicamente constitutivas do processo de formação. O argumento central tem sido referido a valor incontestável (“democratização”), em um discurso circunscrito à racionalidade instrumental.

No que tange à formação inicial de professores, podemos relacionar vários aspectos compatíveis com a ideia de que o sistema se assemelha a uma fábrica. Barreto (2011, p. 48), em texto sobre a UAB, retoma a expressão “fábrica” de professores, presente no documento oficial (BRASIL, 2005e). O primeiro aspecto ligado a esta concepção está na defesa, presente no *corpus* documental, de que a formação inicial de professores assemelha-se a um treinamento¹¹², baseado na aprendizagem rápida (BANCO MUNDIAL, 2011; VILARINHO; PAULINO 2010), principalmente para formação prática (MOON, 2008; COSTA; PIMENTEL, 2009; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009).

Nestes termos a formação dos professores se assemelha a uma fábrica, posto que seria otimizado o tempo, sendo concentrados esforços e atenção aos resultados esperados, à prática ou aos índices da formação de seus alunos.

O segundo aspecto é o determinismo tecnológico, verificado nos documentos de políticas de formação inicial, e a simplificação do processo ensino-aprendizagem dos futuros professores. Apresenta-se uma relação direta entre as TIC e a aprendizagem. De acordo com Barreto (2011, p.48), “com as ‘várias formas tecnológicas’ no centro da formulação, ficam simplificadas as condições da alta produção na ‘fábrica’ de professores. Importa o acesso a estas formas. Acesso é um substantivo nuclear da UAB”. Como consequência os professores são tomados como objetos, o ensino secundarizado em nome da autoaprendizagem e autonomia, conceitos centrais *no Projeto UAB...* (BRASIL, 2005e). Outro ponto a ser observado refere-se à questão da “produção” de materiais e conteúdos pedagógicos, disponibilizados via internet, que tem sido estimulado pelos programas tanto para formação

¹¹² Segenreich, Morosini e Franco (2012, p. 87) apontam em seus estudos que “o ensino-aprendizagem na EaD retoma os princípios do tecnicismo, com a execução de tarefas semelhantes com os estudos dirigidos”.

do professor (inicial e continuada) quanto para atuação em sala de aula. Um programa exemplar é o da Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED) criada pela SEED, que objetiva a produção de conteúdos pedagógicos digitais com o formato de objetos de aprendizagem. Segundo informações do *site* RIVED (BRASIL, 2014f)

Em 1997 houve o acordo Brasil-Estados Unidos sobre o desenvolvimento da tecnologia para uso pedagógico. A participação do Brasil teve início em 1999 por meio da parceria entre Secretaria de Ensino Médio e Tecnológica (hoje SEB) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Brasil, Peru e Venezuela participaram do projeto.

Em relação à formação de professores, este projeto foi transferido em 2004 para as Universidades com o nome de RIVED/Fábrica Virtual, desta forma os materiais construídos pela equipe do RIVED começam a ser elaborados pelas Universidades. Conforme o *site* RIVED (BRASIL, 2014f), esta ação teve como finalidade transferir e intensificar

o processo de desenvolvimento e produção de recursos educacionais digitais (na forma de objetos de aprendizagem) [...] e inserir novas abordagens pedagógicas que utilizem a informática nas licenciaturas das nossas universidades por meio da promoção de um trabalho colaborativo e interdisciplinar dentro da academia. Espera-se com isso gerar uma cultura de produção e uso de objetos de aprendizagem nas universidades, envolvendo os futuros licenciados e bacharéis.

Para que as universidades participem da fábrica Virtual é necessária a criação de equipes de produção, selecionadas pela RIVED/SEED por meio de editais. Posteriormente ocorre um curso *online* para professores e estudantes interessados. Após, os materiais criados pelas equipes são disponibilizados no repositório. Política parecida foi proposta por Moran (2009, p.289) para o aperfeiçoamento dos cursos a distância de formação de professores:

É interessante a organização de aulas produzidas de forma mais inteligente e econômica,

principalmente na formação de professores. As universidades públicas, através da gestão da UAB – Universidade Aberta do Brasil – poderiam criar materiais, principalmente os audiovisuais, de forma integrada, gastando menos recursos na produção e concentrando-os mais na tutoria e na adaptação à realidade regional. Universidades com competência reconhecida em algumas áreas fariam essas produções de vídeo-aulas e do material de apoio básico (livros...), que serviriam de base para os cursos semelhantes de outras instituições e que poderiam ter algumas adaptações regionais, aproveitando a maior parte da produção já feita.

Em *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte* (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 50) a UAB é elogiada por disponibilizar um acervo de aparatos com várias TIC para o seu programa de formação, o que contribui para a constituição da alta produção de materiais para a “fábrica”. Citamos o documento (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 50):

[A UAB] possui atualmente um portal de acesso gratuito, com um acervo de mais de 123 mil obras literárias, artísticas e científicas, sob a forma de textos, sons, imagens e vídeos. Distribui às escolas públicas de educação básica mídias DVD, contendo, aproximadamente, 150 horas de programação produzida pela TV Escola. Disponibiliza o E-Proinfo: ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de ações, como cursos a distância, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e outras formas de apoio a distância ao processo ensino-aprendizagem.

A fábrica consolida-se na organização dos responsáveis pela formação dos professores, posto que há uma divisão das atividades pedagógicas pelas “classes funcionais” (BRASIL, 2007d, p. 20): professor, tutor presencial e tutor a distância. Demonstra-se com a classificação de professor e dos profissionais que dividem o trabalho na EaD uma concepção pragmática, posto que funcional; liga-se à

resolução de funções práticas, operacionais e úteis. Nos *Referenciais...* (BRASIL, 2007d, p. 20) são divididas “as principais competências de cada uma dessas classes funcionais”. A divisão de funções remete às fábricas influenciadas pelo Toyotismo constituídas por redes de colaboradores e, ao mesmo tempo, baseadas na produção flexível e com redução de custos. As TIC completam esta construção de fábrica, pois há menor necessidade de trabalho vivo e supostamente maior presença das TIC.

Neste contexto o professor é responsável por estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; “selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, elaborar o material didático para programas a distância; realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2007d, p. 20). O discurso é o de que as funções do professor seriam expandidas dentro desta modalidade, pois eles são considerados “produtores, parceiros e conselheiros” (BRASIL, 1998c, p. 5). Outras atribuições também são descritas como “motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes” (BRASIL, 2007d, p. 20).

Os tutores são caracterizados como aqueles que contribuem no processo ensino-aprendizagem e no acompanhamento e avaliação do processo pedagógico. São divididos em tutores presenciais e tutores a distância. O presencial auxilia os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo e os tutores a distância têm a atribuição principal de esclarecer dúvidas por meio de fóruns de discussão pela *Internet*, pelo telefone, participação em videoconferências (BRASIL, 2007d, p. 21). Precisamos pensar sobre a fragmentação do trabalho do professor e, ao mesmo tempo, a precarização vinculada ao trabalho do tutor que, em muitos casos, não possui vínculo empregatício e o pagamento é realizado em forma de bolsas. Para os tutores presenciais com carga horária de 20 horas, o valor da bolsa é de R\$ 500,00. Os tutores virtuais com a mesma carga horária recebem R\$ 600,00. Na produção acadêmica estudada há embates no que diz respeito a esta temática. Alonso (2010) e Barreto (2010a) discutem a problemática da desvalorização do tutor no contexto da EaD. Alonso (2010, p.1130) indica que

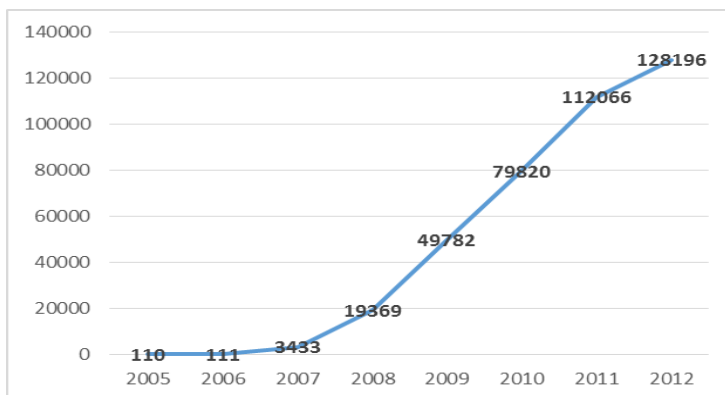
Muitas vezes, no discurso do “trabalho em equipe” tido, supostamente, como uma das bases da modalidade, é possível verificar que ao tutor fica destinada a maior parte das atividades de

“ensino”. Um dos problemas relacionados a isso é que o tutor não tem profissionalmente reconhecimento social/econômico/empregatício compatível com suas atribuições, embora seja ele o responsável direto, na maioria dos sistemas constituídos na EaD, pelo atendimento mais próximo aos alunos.

Barreto (2008, p. 924) analisa a função de tutor como “instância reguladora, em nível nacional, de bolsas com valores diferentes, ambos pífios, para a mesma função, sugerindo a distância dos alunos ou a proximidade dos professores como ‘valor maior’”. Para a autora, o tutor possui a condição de “elo mais frágil de toda uma cadeia de simplificações, é um desdobramento previsível do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente” (BARRETO, 2008, p. 925). Porém, alguns autores defendem a função de tutor, indicando que o Estado deveria investir mais em tutoria pelo ganho na relação custo-benefício. Moran (2009), ao prescrever sugestões para aperfeiçoamento dos cursos a distância de formação de professores, sugere que as IES invistam mais nesta profissão pelo fator custo-benefício.

Os empreendimentos realizados pela UAB para a construção da “fábrica de professores” estão demonstrados, entre outros, nos resultados constatados no Gráfico 2 que correspondem aos números de matrículas de licenciaturas nos anos de 2008 a 2012¹¹³

¹¹³ No *site* painel de controle do MEC (BRASIL, 2014b) está escrito que estes números têm a pretensão de “Informar o número de matrículas ativas do Sistema UAB por Polo. Obs: 1 - Os números correspondem às matrículas nas situações (*status*) ‘cursando’ e ‘provável formando’. 2 - Estão incluídas as matrículas constantes do SisUAB relativas apenas aos cursos UAB e com o *status* da chamada igual a aprovado e concluído. 3 - Estão incluídas as matrículas constantes do SisUAB apenas em polos da chamada UAB”

Gráfico 2: Matrículas de licenciatura da UAB –(2005-2012)

Fonte: Dados extraídos do *site* painel de controle do MEC (BRASIL, 2014b)¹¹⁴ (Elaboração da autora).

A primeira informação importante é a comparação dos números de matrículas de cursos em geral da UAB e das licenciaturas, (Gráficos 1 e 2). No ano de 2012 o número de matrículas na UAB foi de 249.665 (Gráfico 1), enquanto nas licenciaturas os números são de 128.196 (Gráfico 2). As licenciaturas representam aproximadamente 51,35% das matrículas da UAB. Os 48,65% restantes das matrículas estão nos cursos de aperfeiçoamento, bacharelado, especialização, extensão, formação pedagógica sequencial e tecnólogo. O número de matrículas de cursos em licenciatura na modalidade EaD da Tabela 2 totaliza, em 2012, 449.966; se compararmos com os dados do Gráfico 2, verificaremos que a porcentagem próxima a 28,49% de matrículas de licenciaturas, são da UAB. No Gráfico 2 aparece o crescimento do número de matrículas dos cursos de licenciatura da UAB. O crescimento percentual do ano que iniciou (2005) o programa em relação ao ano de 2012 é de 116.441,82%. Este número exorbitante é uma demonstração

¹¹⁴ Importante ressaltar que os dados referentes ao número de matrículas dos cursos de licenciatura na rede pública informados pelo INEP (BRASIL, 2012b), organizados na Tabela 6, estão diferentes dos mesmos números do sistema UAB informados no *site* do painel de controle do MEC (BRASIL, 2014b), que estão no Gráfico 2. Enquanto no INEP o número de matrículas de licenciatura na modalidade EaD pública é de 108.820 (Tabela 6), na UAB o número de matrículas de licenciaturas públicas é de 128.196 (Gráfico 2).

da “fábrica de professores”. Esses dados confirmam nossa hipótese de que a EaD é parte importante das políticas de formação de professores para a certificação em massa. Em análise da expansão do ensino superior no Governo Lula, no que diz respeito ao Reuni e à UAB, Silva Júnior e Sguissard (2012, p. 22) entendem que no Governo Lula há “a continuidade do processo de mercantilização da produção de conhecimento e a certificação em massa dos estudantes de graduação e pós-graduação, cada um desses níveis ‘qualificando’ mão de obra destinada a diferentes patamares da economia”.

Um dos argumentos utilizados para a implementação e fortalecimento da UAB para a formação de professores tem sido que ela conseguiria atingir todo o território brasileiro. No *site* da UAB (BRASIL, 2014a) apresenta-se este objetivo

Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB¹¹⁵. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

Apresentamos os dados sobre os polos e principalmente as matrículas de licenciaturas em todo território nacional, organizados na Tabela 9.

¹¹⁵ De acordo com *site* do *Programa das Nações Unidas* PNUD (PNUD, 2012) “O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento”. O IDEB de acordo com o *site* do INEP (BRASIL, 2011a) “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações”.

Tabela 9: Polos e matrículas de licenciaturas por Estado brasileiro e o Distrito Federal - (2008-2012)

	2008	2009	2010	2011	2012
	Polos/matrícu las	Polos/matrícu las	Polos/matrícu las	Polos/matrícu las	Polos/matrícu las
AC	8/166	8/357	8/324	8/242	8/237
AL	4/585	8/1.438	8/1.846	8/1.894	10/2.630
A M	4/339	7/468	7/512	9/564	9/592
AP	2/19	2/117	4/415	4/415	4/415
BA	15/905	43/4.498	44/7.839	52/9.049	52/8.436
CE	28/2.540	29/3.368	29/5.888	30/ 7.146	30/7.511
DF	Não disponível	2/84	2/67	2/54	2/53
ES	15/-	26/258	26/1.230	26/1.463	26/1.678
G O	9/455	20/1.056	22/1.213	24/2.057	24/2.301
M A	1/39	24/2.182	24/3.088	26/4.788	26/6.039
M G	48/2.695	57/4.725	61/5.778	67/8.222	70/11.086
M S	4/121	7/468	7/509	8/382	9/896
M T	5/287	14/551	15/829	15/809	15/1.266
PA	14/830	21/1.433	33/3.035	33/3.470	33/3.509
PB	17/1.979	19/3.098	20/5.418	20/5.224	20/6.406
PE	4/303	12/719	23/3.286	23/3.721	23/3.786
PI	15/887	25/1.538	30/3.257	30/4.573	30/5.387
PR	22/1.205	38/2.997	42/4.898	47/17.518	47/17.293
RJ	27/2.621	31/8.019	34/14.972	34/19.567	34/23.139
RN	4/53	12/497	14/1.157	15/1.172	15/3.641
R O	3/277	4/264	6/462	7/870	7/870
RR	15/397	15/1.151	15/1.150	15/1.611	15/1.653
RS	36/1.660	45/2.934	43/5.234	43/6.125	45/6.850
SC	2 / 227	20/ 1.368	25/ 978	26/ 2.309	27/ 2.265
SE	1/ 92	13/ 5.225	14/ 4.945	14/ 6.367	14/ 6.329
SP	26/ 615	31/ 831	34/ 1.189	36/ 1.976	37/ 3.178
TO	3/ 72	4/ 138	13/ 301	14/ 478	16/ 750

Fonte: Dados extraídos do *site* painel de controle do MEC (BRASIL, 2014b)
(Elaboração da autora)¹¹⁶

¹¹⁶ A pesquisa por estado foi realizada no *site* do painel de controle do MEC (BRASIL, 2014b). Dentro da página é necessário entrar no *link*

A Tabela acima permite visualizar o número de matrículas em licenciaturas em cada Estado nos anos de 2008 a 2012. Em relação aos polos, eles são o número total de cada região e não somente polos de licenciaturas. O Estado que se destaca em quantidade de matrículas nas licenciaturas no ano de 2012 é o Rio de Janeiro com 23.139. Apresentamos de forma decrescente os Estados com mais matrículas de licenciatura: Paraná, 17.293, Minas Gerais, 11.086, Bahia, 8.436, Ceará, 7.511, Rio Grande do Sul, 6.850, Paraíba, 6.406, Sergipe, 6.329, Maranhão, 6.039 e Piauí possui 5.387 matrículas. Os dados permitem afirmar que as matrículas em licenciatura no sistema nacional UAB estão concentradas em três estados, Rio de Janeiro (18% do total), Paraná (13%) e Minas Gerais (8%). Os Estados que possuem menos matrículas em licenciaturas, em 2012, são Acre, 237, e a Amazônia, 592. O Distrito Federal tem 53 matrículas apenas. O maior número de professores formados na UAB está concentrado nos grandes centros urbanos do Brasil.

Um elemento importante para averiguarmos se de fato ocorre o quinto objetivo da UAB, previsto no parágrafo único do Artigo 1º – “V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País” –, é o número de matrículas da UAB em geral. Com este, outro dado relevante é se o investimento da UAB tem sido em locais distantes de centros urbanos, não somente ligados à oferta de licenciaturas (Tabela 9), mas os cursos em geral, de aperfeiçoamento, bacharelado, especialização, extensão, formação pedagógica sequencial e tecnológico. Esses números estão disponíveis na Tabela 10.

Tabela 10: Matrículas em geral na UAB por Estado brasileiro e o Distrito Federal – (2008-2012)

	2008	2009	2010	2011	2012
	Matrículas	Matrículas	Matrículas	Matrículas	Matrículas
AC	166	357	518	613	678
AL	798	2.247	3.867	4.409	5.952
AM	502	621	687	2.229	2.204
AP	100	232	1.277	1.441	1.441
BA	1.079	4.893	10.305	14.212	14.835
CE	2.998	3.892	8.310	9.955	13.600
DF	Não disponível	84	67	376	405
ES	632	1.467	3.354	5.295	6.192
GO	497	1.628	2.692	3.351	5.074
MA	88	4.710	8.558	9.225	15.802
MG	5.700	8.616	15.187	20.094	28.171
MS	259	593	1.032	961	2.696
MT	592	1.128	2.413	2.373	4.151
PA	1.236	3.384	6.335	6.640	6.860
PB	2.042	3.433	6.088	6.024	7.200
PE	535	1.237	5.463	7.321	7.489
PI	1.887	2.538	6.576	8.030	9.108
PR	1.528	4.003	11.102	25.170	26.158
RJ	4.103	12.201	21.307	28.545	34.886
RN	86	616	2.094	4.251	7.741
RO	277	264	462	1.352	2.037
RR	664	1.382	1.347	1.753	2.337
RS	3.611	5.415	9.035	11.030	13.279
SC	234	1.970	2.056	4.381	5.775
SE	92	5.380	5.307	7.549	7.867
SP	2.108	2.828	6.966	9.876	15.167
TO	193	212	968	1.357	2.560

Fonte: Dados extraídos do *site* painel de controle do MEC (BRASIL, 2014b)
(Elaboração da autora)

Na Tabela 10 nota-se que, tomando como referência o ano de 2012, os Estados em que se concentram maior número de matrículas em geral da UAB são: Rio de Janeiro, 34.888; Minas Gerais, 28.171; Paraná, 26.158; Maranhão, 15.802; São Paulo, 15.167; Bahia, 14.835; Ceará, 13.600 e Rio Grande do Sul têm 13.279 matrículas. Observa-se que Região com mais matrículas em geral na UAB, é a Sudeste, com 78.226; a Região Nordeste, 44.237, e a Sul registra 39.437 matrículas.

No *Atlas do Desenvolvimento Humano*, desenvolvido pela PNUD (PNUD, 2013) com dados do censo 2010, são apresentados os estados com maior IDH. Os 09 estados que possuem maior IDH de acordo com o *site* (PNUD, 2013) são: São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul. O Distrito Federal também está no *ranking* com maior IDH. Cinco dos estados apresentados com maior IDH estão no *ranking* daqueles com mais matrículas em geral na UAB, contrariando o argumento de que a UAB teria como objetivo atingir regiões com baixo IDH (BRASIL, 2014a) ou de equalizar a oferta em regiões mais desfavorecidas, como defendido por alguns intelectuais (MORAN, 2009; COSTA, PIMENTEL 2009). Fortalece-se a hipótese de que a UAB é estratégia das políticas de formação de professores para a certificação em massa como apontam alguns autores (FREITAS, 2007; BARRETO, 2010; MAUÉS, 2008; OLIVEIRA, 2009; MALANCHEN, 2007; MELO, 2011).

No *site* do IBGE (BRASIL, 2013b) são apresentadas algumas informações relacionadas aos estados brasileiros que concentram maior participação no PIB. No ano de 2011:

O grupo formado por São Paulo (32,6%), Rio de Janeiro (11,2%), Minas Gerais (9,3%), Rio Grande do Sul (6,4%) e Paraná (5,8%) concentrava 65,2% do PIB em 2011, 2,8 p.p. a menos que em 2002 (68,0%). Já os dez estados com menores participações somaram 5,3%, enquanto os outros 12 estados passaram de 27,1% para 29,5% no período, o maior crescimento entre os três grupos [...] As regiões Norte (de 5,3% para 5,4%) e Centro-Oeste (de 9,3% para 9).

Com estas notícias percebemos que os Estados em que estão concentrados o Produto Interno Bruto (PIB) e com maiores IDH são os mesmos em que a UAB tem maior quantidade de matrículas em geral.

Demonstra-se assim a fragilidade da argumentação de que a UAB estaria sendo direcionada às regiões distantes dos grandes centros e para o desenvolvimento de municípios com baixo IDH como se alega em seu *site* (BRASIL, 2014a). Outro fato interessante é que as regiões que dão menor contribuição no PIB são as que possuem poucas matrículas no sistema UAB (Tabela 10), como o Acre, com 678, e Amapá com 1.441 matrículas em geral.

Estas discrepâncias ficam mais evidenciadas quando comparamos com os levantamentos de Silva Júnior e Sguissard (2012, p. 23). Baseados nos dados do IBGE de 2009, indicam que:

[...] de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009, (IBGE, 2010) com referência à relação entre escolarização e a renda familiar, as regiões Norte e Nordeste apresentam os piores índices em termos de defasagem educacional de alunos pobres com idade entre 15 e 24 anos. Em termos do percentual de alunos que cursam o Ensino Médio, a região Norte apresenta aproximadamente 45% e a região Nordeste, 41%. Esses índices somados e, quando comparados à região Sudeste, com aproximadamente 60,5% para a mesma faixa etária, mostra a desigualdade entre os Estados da federação brasileira que se encontram distantes ou próximos dos centros econômico-político-sociais hegemônicos.

O excerto reforça a fragilidade dos discursos que favorecem a consolidação da UAB, mostrando “outro problema estrutural já apontado na literatura econômica: o entendimento do Brasil impõe considerar as desigualdades regionais produzidas pelo desenvolvimento histórico do capitalismo brasileiro” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARD, 2012, p. 23). Os investimentos em matrículas na UAB se concentram em regiões centrais econômicas, colocando em xeque a justificativa de equalização da oferta de cursos em nível superior em todas as regiões. Mesmo com as desigualdades existentes entre os Estados e Regiões brasileiras, no que diz respeito à oferta de matrículas da UAB, percebe-se nitidamente um aumento significativo deste sistema, segundo a Tabela 8, que mostra no período 2005-2012 um aumento de 174.490%, número exorbitante, evidenciando-se a concepção de “fábrica de professores”, posto que 51,35% são matrículas de licenciaturas. Este

conceito demonstra como as políticas dos governos Lula e Dilma têm sido direcionadas para a formação de professores, para a certificação em massa, industrialização do ensino, precarização e aligeiramento da formação dos professores, hipótese inicial da pesquisa.

Alguns dados gerais acerca da EaD respondem a uma de nossas hipóteses: esta modalidade tem ocorrido prioritariamente na rede privada, demonstrando as políticas de privatização do ensino superior pós-reforma de 1990 e se agravado nos mandatos Lula e Dilma. Na Tabela 6 vemos que no ano 2012 75,81% das matrículas da EaD se concentravam em IES particulares.

A proposta de fábrica e os pressupostos formativos do sistema UAB, consonantes com as proposições do Banco Mundial (2011) e UNESCO (2009), que defendem formação em nível superior mais rápida para os países subalternos, evidencia a construção de uma concepção de professor. Um professor voltado para a prática, com habilidades, competências e valores “necessários ao homem de novo tipo, como consolidaram a formação do novo intelectual necessário à coesão social” (OLIVEIRA, 2009, p.11). Tais características foram encontradas no *corpus* documental, Capítulo 3, e em alguns autores no balanço de produção (MOON, 2008; COSTA; PIMENTEL, 2009; MORAN, 2009; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009). Afirma-se assim agora a tese acerca da existência de um processo de reconversão do professor e do *lôcus* de sua formação no sistema UAB.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título dado a esta dissertação, *Fábrica de professores em nível superior*: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014), elucida o ponto central da pesquisa mediante a qual se buscou compreender como foram constituídas as políticas para a formação inicial de professores, na modalidade a distância, nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Esse objetivo se desdobrou em outros dois: analisar a concepção de professor nestas políticas e captar a abrangência quantitativa do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O percurso metodológico seguido para a realização da pesquisa se deu em três momentos. Primeiramente fizemos um levantamento e análise da produção acadêmica, no período de 2007 a 2014, com o intuito de averiguar os embates e disputas referentes à formação inicial de professores na modalidade EaD. Posteriormente, investigamos e analisamos documentos nacionais e advindos de OM, como Unesco e Banco Mundial, para compreender o projeto de formação e de professor em tais documentos. Por fim, com o intuito de captar a abrangência quantitativa da UAB e alguns dados mais gerais sobre a EaD, apresentamos e discutimos dados dos *Resumos Técnicos*, *Sinopses* e *Microdados* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do *site* Painel do MEC e do *Censo EaD.br*.

Para chegarmos à conclusão de que as políticas de EaD no âmbito público, especialmente no sistema UAB, se configuram como uma *fábrica de professores*, partimos da formulação presente no próprio *Projeto UAB...* (BRASIL, 2005e, p.10): “a estrutura básica da UAB e dos consórcios deve se assemelhar mais a uma ‘fábrica’”. Isso mostra a intencionalidade do Estado brasileiro em relação à formação de professores, na qual o professor é tratado como um produto com atribuições específicas para o mercado. Apresentamos evidências que permitem afirmar que ocorre um esforço da parte do Estado para consolidação de uma fábrica de professores na UAB. Os dados que averiguamos no *site* do painel de controle do MEC mostraram que a evolução do percentual de matrículas de licenciaturas dos cursos de graduação no sistema UAB entre 2005 e 2012 atingiu a cifra de 116.441,82%, um crescimento altíssimo para um período de menos de 10 anos. Percebemos que a UAB é uma das vias para certificação em massa e produção de professores em série no Brasil.

Percebemos também que o conceito da UAB e os princípios que embasam o sistema, estão alicerçados na nova configuração do Ensino Superior, defendida por OM, como Unesco e Banco Mundial. Como

vimos, as OM alegam que deve ocorrer uma diversificação nas IES. Além das universidades tradicionais seriam necessárias também instituições técnicas voltadas às necessidades do mercado. Com isso, há uma modificação no *locus* de formação do professor, tornando-a mais rápida e pragmática. Exatamente o que ocorre na EaD e na UAB, como mostramos na pesquisa. Uma fábrica, vista sob a ótica do Toyotismo, baseia-se em uma produção flexível, de acordo com necessidades específicas do consumidor, e os produtos são confeccionados conforme o número de pedidos. A UAB cumpre o papel de formar os professores, principalmente para a Educação Básica, de acordo com as demandas da conjuntura atual, dado que o número de professores deste nível sem ensino superior no ano de 2009, de acordo com Evangelista e Triches (2012a, p. 298), era de 624.320.

Além da demanda quantitativa, enfatizamos também aspectos qualitativos defendidos pelos propositores e disseminados pela UAB. Podemos exemplificar com o viés apresentado pela Unesco (2011, p. 90): “a formação inicial dos professores da educação básica na direção de uma profissionalização mais eficaz, mais coerente com as necessidades dos educandos e as demandas sociais do país”. Em relação à questão da qualidade na formação do professor, é importante ressaltar que, no toyotismo, são capturados a mente e o corpo dos operários, atingindo a “subjetividade do trabalho vivo” (ALVES, 2011). Da mesma maneira, na UAB, pretende-se restringir a subjetividade do professor a uma futura atuação pragmática, instrumental. Se esta restrição for levada a cabo, o professor perde a dimensão política, crítica, do seu trabalho, a qual permitiria uma compreensão ampla da sociedade e de si mesmo como sujeito.

No Brasil, tais políticas foram amparadas por um discurso retórico sobre a democratização do acesso ao ensino superior e acesso às tecnologias, ambos possibilitados pela EaD. Para nós, no entanto, este discurso liga-se à busca de um consenso em relação à aceitação e consolidação da educação a distância. Se gera democratização, dizem os propositores, a EaD não pode ser contestada. Porém, como verificamos, se ocorreu alguma democratização do acesso ao ensino superior ela se deu, principalmente, na iniciativa privada e com qualidade discutível. De tal modo, a EaD serve para que os interesses capitalistas sejam consolidados. Apontamos em nossa pesquisa alguns exemplos destes interesses. A abertura de um mercado gigantesco na iniciativa privada foi demonstrada com os dados do INEP. Por exemplo, no ano de 2012, 75,81% das matrículas de licenciatura em EaD estavam no âmbito privado. Com a abertura desse mercado “promissor”, ocorrem

consórcios e fusões entre IES privadas, além de um nicho de mercado na área de computadores e *softwares*. Em entrevista amplamente divulgada na mídia, Rogério Melzi, presidente da *Companhia de Educação Estácio Participações*, aponta os benefícios da fusão com a Uniseb e os lucros proporcionados pela modalidade EaD:

Além de ingressar no mercado paulistano com maior força, a Uniseb também impulsiona o negócio de Ensino a Distância (EAD) da companhia, que antes da aquisição representava pouco mais de 10 por cento da receita da empresa. (A área de EAD) multiplicou por três, a gente tinha 50 e poucos polos e temos hoje mais de 150 só com a primeira chegada da Uniseb, fora os polos que estão com autorização, mais os protocolos de aumento de abrangência que a gente tem [...]. A gente pode chegar a 450 polos num espaço de dois, três anos. Sair de 50 para 450 é uma mudança de patamar. *O nosso EAD vai ter uma participação no nosso resultado muito maior, vai crescer muito mais do que o negócio presencial nos próximos anos [...]*. A margem bruta da modalidade, considerando o setor como um todo, fica entre 40 e 50 por cento, enquanto no ensino presencial o patamar está em torno de 20 a 30 por cento. (REUTERS, 2014. Grifo nosso)

Outro aspecto da democratização alegada seria o acesso às TIC. Discutimos que a forma fetichizada como as TIC estão sendo tratadas nos documentos nacionais e internacionais dá abertura para a propagação mercadológica destas tecnologias tanto no âmbito educacional em geral, quanto especificamente na fábrica de formação inicial do professor na EaD. Ligado também à fetichização das TIC está a tentativa de consolidação da substituição tecnológica. Dado que a formação do professor no sistema UAB está sendo comparada a uma fábrica, podemos notar que a substituição tecnológica pode ser compreendida de duas maneiras: primeiramente percebemos que as TIC têm papel central na formação inicial do professor na EaD. Isso, no mínimo, secundariza o papel do professor formador. Em segundo lugar, como tendência, a fetichização pode secundarizar e/ou substituir o papel do professor na Educação Básica. Na fábrica UAB, desta forma, o professor seria um produto que poderia ser substituído pelas tecnologias.

Na configuração das políticas estudadas, percebemos mudanças no processo formativo do professor. A formação se distancia da produção do conhecimento, pois é disseminada uma aprendizagem flexível, distribuída e rápida. Há um privilegiamento da aprendizagem e um apagamento do ensino, procurando romper-se a unidade existente entre ensino e aprendizagem (BARRETO, 2011). Isso atinge a relação professor-aluno, secundariza o papel do primeiro e impõe ao segundo a autoaprendizagem. Um discurso fetichizado sobre as TIC fundamenta estas ideias, como se fossem capazes de ligar o aluno de forma direta, ou mesmo automática, com o conhecimento.

Outro ponto verificado foi a organização fragmentada dos responsáveis pela formação dos professores. Há uma divisão das atividades pedagógicas entre as novas figuras: professor, tutor presencial e tutor a distância, chamadas de “classe funcional” (BRASIL, 2007d, p. 20). O termo “classe funcional” nos faz entender que eles são responsáveis pela realização de funções práticas e operacionais. A divisão de funções, mais uma vez, nos remete às fábricas baseadas no Toyotismo, constituídas por redes de colaboradores.

O desaparecimento de turmas presenciais também faz parte das modificações no processo formativo. Este fato contribui para a consolidação de uma nova sociabilidade, fortalecendo o individualismo, dificultando possíveis rebeliões e lutas, segundo Antunes (2009, p.132), “moldando novos ‘modos de ser’ da precarização, das alienações e coisificações”.

Nossas conclusões em relação ao conceito de professor mostram que o Estado não apresenta uma definição precisa. No entanto, o projeto de professor disseminado nos documentos nacionais contém características de um âmbito mais pragmático. Deseja-se um professor autônomo, responsável por sua formação – tanto inicial quanto permanente – e que desenvolva autoaprendizagem. Deve possuir competências cognitivas, habilidades e aptidões que respondam aos problemas da escola. As competências seriam: flexibilidade, solidariedade, criatividade, iniciativa, dentre outras.

Dessa forma, a pesquisa comprova que ocorre uma *reconversão* do professor (EVANGELISTA, 2012) iniciada desde a reforma do Estado e da Educação no Brasil no período de FHC, evidência apontada por Malanchen (2007). Esta *reconversão* se concretiza nos governos do Partido dos Trabalhadores. Pretende-se modificar características essenciais ao professor, como o “ensinar”, desconstruindo-o e solicitando que seja um facilitador, contextualizador, tutor... A análise de Shiroma e Evangelista (2014, p. 2) nos ajuda a compreender este

processo:

Não seria exagerado afirmar que, nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido, sua formação como sujeito histórico, sua formação humana.

O empobrecimento e a desconstrução do professor são disseminados também nos meios de comunicação. Em um artigo publicado no *site* da *Revista Veja* e intitulado “O que faz um bom professor?”, João Batista Araújo e Oliveira, presidente do *Instituto Alfa e Beto*, reitera a posição disseminada:

O que significa saber muito bem o que se ensina? No Brasil, cultuamos o diploma – quanto mais títulos, melhor a pessoa é avaliada e melhor será sua remuneração. As evidências mostram que essa é uma política equivocada: títulos nada têm a ver com a qualidade, desempenho ou impacto do professor. Nem mesmo o nível de conhecimento mais elevado tem impactos positivos sobre o aluno. Na verdade, é mais comum o contrário. Se o professor é mais motivado para a pesquisa científica e conhece os assuntos num nível de elaboração muito elevado, ele tende a usar uma linguagem que não se presta ao ensino de crianças e jovens. (OLIVEIRA, 2014)

O autor continua elencando as características “de um bom professor” em cada nível da Educação Básica. Interessante notar que defende que “bons” professores não precisam compreender de forma aprofundada os conceitos relacionados à disciplina que lecionam, mas apenas uma compreensão que lhes habilite a sanar os problemas práticos da sala de aula.

A escola, nesta conjuntura, é ameaçada de perder seu papel de viabilizar a apropriação do conhecimento científico, cultural, filosófico, historicamente acumulado. Nesta nova configuração fica mais restrita a conhecimentos pragmáticos, visando às necessidades do mercado. Os

conteúdos e o currículo se alinham às avaliações de larga escala como o SAEB e a Provinha Brasil. Surgem papéis estranhos à essência da escola como aqueles voltados meramente ao lazer e à socialização (BRASIL, 2005d, p. 6) e assim o compromisso antes referido quase desaparece.

Nossas conclusões demonstram que a EaD e a UAB cumprem um papel significativo no projeto educacional de uma sociedade em que imperam as necessidades do capital. Forma professores de maneira precária e rápida, com um conhecimento político restrito às questões práticas da gestão. Procura consolidar na formação do professor uma sociabilidade instrumental. Com esta base, no futuro professor poderá ser incorporada uma “dada concepção de mundo; essa concepção de mundo encontra no professor sua correia de transmissão, por meio da qual formará, na escola, as próximas gerações de trabalhadores”. (EVANGELISTA; TRICHES, 2012a, p. 285).

Para finalizar, consideremos um significado comum do termo *fábrica*: “Estabelecimento industrial onde se transformam matérias-primas em produtos destinados ao consumo, ou que se dedica à produção de outras mercadorias”. Em nossa analogia, o professor almejado no projeto capitalista, dentro dos parâmetros do sistema da UAB, seria transformado em um “produto” destinado à produção de outras mercadorias, ou seja, “o aluno”. Com este quadro se demonstram as dificuldades para a construção de uma nova sociabilidade não baseada no capital. No entanto não podemos esquecer que existem resistências e lutas contrárias a este sistema degradante. Consideramos possível esta luta, pois concordamos com Fernandes (1977, p. 5) em sua afirmação de que “[...] A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos, e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história”.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. *Censo EAD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

ALMEIDA, Sérgio A.; WOLFF, Simone. A industrialização da educação na dinâmica do capitalismo contemporâneo: novas tecnologias e o trabalho docente sob o ensino a distância. In: ANTUNES, Ricardo. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 229-244.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out/dez. 2010.

ANDES. Governo expande Fies para pós-graduação e amplia lucro das empresas de educação. *Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior*, Brasília, DF, 7 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=6902>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

ANHANGUERA. *Vestibulares.br*. São Paulo, [2014]. Disponível em: <<http://www.vestibulares.br/ead>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 335-351, mai/ago, 2004.

ANTUNES, Ricardo. As configurações do trabalho na sociedade capitalista. *Revista Katálysis*, Florianópolis, SC, v. 12, n. 2, p. 131-132, jul/dez. 2009. _____. O sistema de metabolismo social do capital e seu sistema de mediações. In: ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 1999. p. 19-28.

ARAÚJO, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves. *O Normal Superior tele-presencial e a trilogia: política educacional, formação de professoras(es) e educação a distância*. 2008. 194 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2008.

BANCO MUNDIAL. *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos*. Washington, DC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7289&Itemid=>. Acesso em: 20 ago. 2013.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BARRETO, Raquel G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003.

_____. Tecnologia e Educação: Trabalho e Formação Docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

BARRETO, Raquel G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 29, n. 104 especial, p. 919-937, out. 2008.

_____. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010a.

_____. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010b.

_____. A educação a distância no discurso da “democratização”. *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional* Curitiba, PR, v. 6, p. 43-55, 2011.

BRAGA, Ruy. A vingança de Braverman. In: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. *Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 59-88.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013.

_____. Decreto nº 2207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 abr. 1997a. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/dec%202.207-1997?OpenDocument>. Acesso em: 28 maio 2014.

_____. Decreto nº 2306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 1997b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm>. Acesso em: 28 jul 2014.

_____. Decreto nº. 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998b. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial União*, 28 abr. 1998b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância*. Brasília, DF: MEC/SEED, 1998c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/PADR%C3%83%C2%A5E5%20DE%20QUALIDADE.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 19 jul. 2014.

BRASIL. Decreto nº 3554, de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do Art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Relatório da Comissão assessora para educação superior a distância* (PORTARIA MEC nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002). Brasília, DF: MEC/SES, ago. 2002a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 335, de 6 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília, DF: MEC/SEED, 2 abr. 2003. Disponível em: <www.nead.ufsj.edu.br/portal/images/docs/referenciaisqualidadeead.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2013.

_____. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente

produtivo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 2004a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 set. 2004b. Disponível em:

<<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/11111.html>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Balanço geral da união 2004*. Brasília, DF: MEC/SEED, 2004c.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/seed2004.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2014.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jan. 2005a. Disponível em:

<<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/leis/2005/lei11096.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2005b. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 1 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Ações estratégicas em educação superior a distância em Âmbito nacional*. Brasília, DF, 28 jan. 2005c.

Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. *Programa Pró-licenciatura: propostas conceituais e metodológicas*. Brasília, DF, 10 ago. 2005d.

Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf>.
Acesso em: 17 ago. 2013.

_____. *Projeto*: Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF, 2005e.
Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>.
Acesso em: 11 jul. 2013.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, DF, 10 maio 2006a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 11 ago. 2013.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. *Diário Oficial da União*, DF, 9 jun. 2006b. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 29 jul. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006c. Seção 1, 11p.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 22 jun. 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, DF, 13 dez. 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília, DF: MEC/SEED, ago. 2007d. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES para o triênio 2007/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 2007e. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/Portaria%20Normativa%20MEC%20n%C2%BA1%20de%2010.01.2007.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na EaD. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 2007f. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/portaria_normativa_22007.pdf>. Acesso em: 17 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior-Graduação*. Brasília, DF: INEP, 2009a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas

Educacionais. *Resultado do Censo da educação superior* 2009. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULG_ACAO_EDUCACENSO_20093.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico: Censo da educação superior* 2008 (Dados Preliminares). Brasília, DF: MEC/INEP, 2009c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse do professor* 2009. Brasília, DF, 2009d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior-Graduação*. Brasília, DF: INEP, 2010a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 11 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados Censo da Educação superior* 2010. Brasília, DF: INEP, 2010b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 05 mai. 2014

_____. *Síntese do Balanço do Governo Lula: 2003-2010*. Brasília, DF, 2010c. Disponível em: <www.balancodegoverno.presidencia.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior-Graduação*. Brasília, DF: INEP, 2011a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados Censo da*

Educação superior 2011. Brasília, DF: INEP, 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 5 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *O que é IDEB*. Brasília, DF, [2011a]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 21 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Apresentação*. Brasília, DF, [2011b]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao>>. Acesso em: 29 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *O que é o SAEB*. Brasília, DF, [2011c]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 29 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *PISA*. Brasília, DF, [2011d]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 29 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior-Graduação*. Brasília, DF: INEP, 2012a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado>. Acesso 05 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Tabelas de divulgação censo 2012*. Brasília, DF: INEP, 2012b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado>. Acesso em: 28 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Capes. *PARFOR a distância*. Brasília, DF: Capes, 13 jun. 2012c. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/parfor-a-distancia>>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados Censo da Educação superior 2012*. Brasília, DF: INEP, 2012d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 5 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. Fundação Capes. *Banco de teses*. Brasília, DF, [2012a]. Disponível em: <www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Fundação Capes. *Portal de Periódicos*. Brasília, DF, [2012?b]. Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 11 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Fundação Capes. *Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)*. Brasília, DF: Capes, 19 abr. 2013a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Contas Regionais: cinco estados concentram 65,2% do PIB em 2011*. Brasília, DF: 22 nov. IBGE. 2013b. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2522&busca=1&t=contas-regionais-cinco-estados-concentram-65-2-pib-2011>>. Acesso em: 21 maio 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Escola virtual IBGE*. Brasília, DF: 15 jan. 2014g. Disponível em: <<http://escolavirtual.ibge.gov.br/duvidas.htm>>. Acesso em: 02 set. 2014.

_____. *Biblioteca da Presidência da República*. [2013?]. Disponível em: <biblioteca.presidencia.gov.br/ministerios/orgaos-extintos/ministerio-da-administracao-e-reforma-do-estado>. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2013: glossário*. Brasília, DF: MEC/INEP, jan. 2014a. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2013/glossario_modulo_curso_censup_2013.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Painel de controle do MEC: Indicadores*. 2014b. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=pais&indid=305>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Pró-licenciatura: apresentação*. Brasília, DF, [2014c]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708>>. Acesso em: 19 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. *Mídias na educação*. Brasília, DF, [2014d]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=681>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

_____. ODM Brasil. *Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*. Brasília, DF: ODM Brasil, [2014e]. Disponível em: <<http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>>. Acesso em: 27 maio 2014.

BRASIL. RIVED. *Conheça o RIVED*. RIVED SEED. 2014f. Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/site_objeto_lis.php>. Acesso em: 14 mai. 2014.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Éducation et formation en Europe: systèmes différents, objectifs partagés pour 2010*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002. Disponível em: <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/educ2010/objectives_fr.pdf>. Acesso em: 18 set. 2013.

CORREA, J. Universidade Aberta. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/230.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

COSTA, Celso José da; PIMENTEL, Nara M. O sistema universidade aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. *Revista Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 71-90, jun. 2009.

CURY, Carlos R. J. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago 2004.

DOURADO, Luiz F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 29, n. 104, especial, p. 891-917, out. 2008.

DUARTE, Newton. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e algumas ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento. In: DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 5-16.

EAD. *Abril Educação*. São Paulo, [2014]. Disponível em: <<http://www.abrileducacao.com.br/ead.html>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

ESTÁCIO. Estácio de Sá. *Ensino a distância*. [2014?]. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/estude-na-estacio/ensino-a-distancia.aspx>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson (Org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas, SP: Alínea, 2012a. p. 51-71.

_____. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas, SP: ENDIPE, 2012b.

EVANGELISTA, Olinda. *Política de formação docente no governo lula (2002-2010)*. Florianópolis, SC: UFSC, 2014. Relatório de Pesquisa.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Professor protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Jovem professor: um forte. In: SILVA, Mariléia M. da; QUARTIERO, Elisa M.; EVANGELISTA, Olinda (Org.). *Jovens trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012a.

_____. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012b.

FALLEIROS, Ialê et al. Fundamentos históricos da formação atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). *A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 39-65.

FERNANDES, Florestan. *Os circuitos da história*. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). *Linhas Críticas*, Brasília, DF, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

FIGUEIREDO, Silene B. *Formação de professores a distância: análise crítica a partir de um curso de pedagogia*. 2009. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2009.

FRANÇA, Lucinei R. C. *Análise das produções acadêmicas sobre formação de professores à distância no Brasil em 2010*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

FREITAS, Helena C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e Capital-imperialismo: teoria e história*. 2ª edição. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio EPSJV/Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

GARCIA, Dirce M. F. Educação a distância, tecnologias e competências no cenário da expansão do ensino superior: pontuando relações, discutindo fragilidades. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, set. 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, set. 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo, 2009; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 253-265.

GESTRADO. *Dicionário de verbetes*. Belo Horizonte: UFMG, [2013]. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&busca=ok#M>>. Acesso em: 10 set. 2013.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p.1211-1234, set./dez. 2008.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, David. O Estado neoliberal. In: HARVEY, David. *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008. p. 75-96.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, RS, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008.

KROTON e Anhanguera confirmam fusão e criam gigante da educação, com valor de R\$ 22 bi. *Rede Brasil Atual*, São Paulo, 6 jul. 2014.

Disponível em:

<<http://www.redebrasilatual.com.br/economia/2014/07/kroton-e-anhanguera-oficializam-fusao-e-viram-gigante-da-educacao-com-valor-de-r-22-bi-4543.html>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 867-891, out. 2004.

LEHER, Roberto. Entrevista de Roberto Leher. Entrevistador Hindenburgo Pires. *ADVIR*: publicação da associação de docentes da UERJ, Rio de Janeiro, n. 14, p. 6-9, set. 2001. Disponível em: <http://www.asduerj.org.br/images/advir/pdf_revista/Advir14online.pdf> . Acesso em: 20 jun. 2014.

LIMA FILHO, Domingos. A “era tecnológica” entre a realidade e a fantasia: reflexões a partir dos conceitos de trabalho, educação e tecnologia em Marx. *Revista HISTEDBR*, Campinas, SP, especial, p. 83-92, ago. 2010.

LIMA, Katia. R. S. Reforma da educação superior do Governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2004.

LOPES, Luís F.; PEREIRA, Maria de Fátima R. Formação de professores a distância: princípios orientadores. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. *Anais...* Natal: ANPED, 2011.

MALANCHEN, Julia. *As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?* 2007. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera L. J. (Org.). Apresentação. In: _____. *Educação superior: expansão e reformas educativas*. Maringá, PR: Eduem, 2012. p. 13-21.

MANCEBO, Deise; LIMA, Kátia R. S. Trabalho docente no contexto de expansão da educação superior. In: MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera L. J. (Org.). *Educação superior: expansão e reformas educativas*. Maringá, PR: Eduem, 2012. p. 127-153.

MARI, Cezar L. de. “*Sociedade do Conhecimento*” e Educação Superior na década de 1990: o Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. 2006. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

MARTINS, André Silva et al. Fundamentos teóricos da formação atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). *A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010. p.105-154.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lucia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). *A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MAUÉS, Olgaíses. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2008.

MEDEIROS, João L. *A economia diante do horror econômico*. 2004. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MEDEIROS, Simone. *Políticas de educação a distância na formação de professores da educação básica no Governo Lula da Silva (2003-2010): embates teóricos e políticos de um campo em disputa*. 2012. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

MELO, Eva R. M. *Educação a Distância (EaD) via internet na formação de professores*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 2011.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria L. *Estado, classe e movimento social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOON, Bob. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 29, n. 104, especial, p. 791-814, out. 2008.

MORAES, Maria Célia M.; TORRIGLIA, Patrícia L. Educação Light, que palpita infeliz! Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de Professores. *Teias: Revista da Faculdade de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 51-59, jul./dez. 2000.

MORAN, José Manuel. Aperfeiçoando os modelos de EaD existentes na formação de professores. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p.286-290, set./dez. 2009.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ANPED, 2013.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo R. Hegemonia, Capital-Imperialismo e Intelectuais: categorias marxistas para um esforço de análise da relação Democracia-Educação. *Trabalho Necessário*, ano 11, n. 16, p. 1-18, 2013.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2009.

OLIVEIRA, João Batista Araujo. 'O que faz um bom professor'. *Revista Veja*. [2014].

Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/o-que-faz-um-bom-professor>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, Brasília, DF, v. 47, n. 1, jan./abr. 1996. Disponível em: <<http://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/11/Bresser1.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

PINTO, Geraldo Augusto. *A Organização do Trabalho no Século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PITÁGORAS Faculdade. *Histórico*. Belo Horizonte, MG, 2013. Disponível em:

<<http://www.faculdadepitagoras.com.br/Paginas/Faculdade/Historico.aspx>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano. *Desenvolvimento Humano e IDH*. Brasília, DF: PNDU, [2012]. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>>. Acesso em: 21 maio 2014.

PNUD. *Ranking IDHM Unidades da Federação 2010*. Brasília, DF: PNDU, 2013. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-UF-2010.aspx>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD Sverker. Estatísticas Educacionais como um sistema de razão: relações entre Governo da Educação e Inclusão e Exclusão Sociais. *Educação & Sociedade*, ano 12, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

POSSOLLI, Gabriela E. *Políticas de educação superior a distância e os pressupostos para formação de professores*. 2012. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

RAMOS, Bruna S. S. *O que significa isso? Dos slogans às ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo*. 2013. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REUTERS. *Entrevista: Estácio deve fazer mais duas a três aquisições até o final do ano*. [2014]. Disponível em: <<http://br.reuters.com/article/domesticNews/idBRKBN0FS2DG20140723>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

RODRIGUES, Marilda. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. 2008. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

SADER, Emir (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo, 2009; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 7-9.

SALES, Maria das G. G. M.. *Educação superior a distância na formação de professores: entre fios e desafios, uma experiência formativa?* 2008. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. *Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 16-36, jun. 2009.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; MOROSINI, Marília Costa; FRANCO, Maria Elena Dal Pai. Questões transversais na expansão da educação superior brasileira pós-LDB. In: MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera L. J. (Org.). *Educação superior: expansão e reformas educativas*. Maringá, PR: Eduem, 2012. p. 73-98.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio*, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. *Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada*. Texto não publicado, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Celia M.; EVANGELISTA, Olinda; *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARD, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-27, maio/ago. 2005.

_____. Forma e razões da expansão da educação superior no Brasil. In: MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera L. J. (Org.). *Educação superior: expansão e reformas educativas*. Maringá, PR: Eduem, 2012. p. 21-42.

SOUZA, Otaviani L. *Educação a distância como política pública para a formação de professores da educação básica*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2011.

TRICHES, Jocemara. *Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 2010. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

UAB. Universidade Aberta do Brasil. *Histórico*. [2013]. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21>. Acesso em: 20 set. 2013.

_____. *O que é*. [2014a]. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 6 maio 2014.

_____. *Como funciona*. [2014b]. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:como-funciona-&catid=6:sobre&Itemid=19>. Acesso em: 9 maio 2014.

UNESCO. *Conferência Mundial sobre Ensino Superior: as novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social*. Paris: UNESCO, jul. 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=4512&option=com_docman&task=doc_download>. Acesso em: 14 jan. 2014.

UNESCO. *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*. Paris: UNESCO, 2014a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. *Qualificação e capacitação de professores*. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-governance/teacher-education-and-training/>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

UNIREDE. Associação Universidade em Rede. *Histórico*. [2014]. Disponível em: <http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=43:historico&catid=34:quem-somos&Itemid=43>. Acesso em: 1 jul. 2014.

UNISEB. *Graduação a distância*. [2013]. Disponível em: <<http://www.estudeadistancia.com.br/graduacao-a-distancia>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; PAULINO Camilla Lobo. Educação a distância no ensino superior brasileiro: das experiências pioneiras ao sistema de rede. *Revista eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 4, n. 1, p. 1982-1997, maio 2010.

APÊNDICE A - DADOS SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA

Quadro 2: Dissertações e teses - 2007-2013¹¹⁷

Ano	Título	Autor(a) Orientador(a)	Instituição Natureza jurídica
2007	<i>As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?</i>	Julia Malanchen Orientador: Olinda Evangelista	UFSC Pública
2008	<i>Educação superior a distância na formação de professores: entre fios e desafios, uma experiência formativa</i>	Maria das Graças Gonçalves Machado Sales Orientador: Maria de Fátima Costa de Paula	UFF/RJ Pública
2008	<i>O Normal Superior tele-presencial e a trilogia: política educacional, formação de professoras (es) e educação a distância</i>	Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo Orientador: Ilma Vieira do Nascimento	UFMA Pública
2009	<i>Formação de professores a distância: análise crítica a partir de um curso de pedagogia</i>	Silene Brandão Figueiredo Orientador: Solange Lacks	UFS Pública
2011	<i>Educação a distância como política pública para a formação de professores da educação básica</i>	Otaviani Luciano Souza Orientador: Stella Cecília Duarte Segenreich	UCP Privada
2011	<i>Educação a Distância (EaD) Via Internet na Formação de Professores</i>	Eva Rosane Magalhães Melo Orientador: Leticia Carneiro Aguiar	UNISUL Privada
2012	<i>Análise das produções acadêmicas sobre formação de professores à distância no Brasil em 2010</i>	Lucinei Rosa da Costa França Orientador: Joana Peixoto	PUC/Goiás Privada

¹¹⁷ As dissertações de Souza (2011) e França (2012) não estão disponíveis.

2012	<i>Políticas de educação a distância na formação de professores da educação básica no Governo Lula da Silva (2003-2010): embates teóricos e políticos de um campo em disputa (Tese)</i>	Simone Medeiros Orientador: João Ferreira de Oliveira	UFG Pública
2012	<i>Políticas de educação superior a distância e os pressupostos para formação de professores (Tese)</i>	Gabriela Eyng Possolli Orientador: Maria Amélia Sabbag Zainko	UFPR Pública

Fonte: Banco de dados do sistema CAPES

Quadro 3: Artigos em periódicos - 2007- 2013

Periódico	Título	Autores	Ano	IES/ Nat. Jurídica
<i>Revista Educação e Sociedade</i> UNICAMP	A educação a distância e a formação de professores	Jaime Giolo	2008	UPF/RS Privada
<i>Revista Educação</i> PUC-RS	Aperfeiçoando os modelos de EaD existentes na formação de professores	José Manuel Moran	2009	USP Pública
<i>Revista Eletrônica de Educação</i> UFSCar	Educação a distância no ensino superior brasileiro: das experiências pioneiras ao sistema de rede	Lúcia Regina Goulart Vilarinho Camilla Lobo Paulino	2010	UNESA-RJ Privada UVA/ RJ Privada

Fonte: Periódicos CAPES.

Quadro 4: Artigos publicados em periódicos - 2007- 2013

Periódico	Título	Autores	Ano	IES/ Nat. Jurídica
<i>Revista Educação e Sociedade</i> UNICAMP	A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada	Helena Costa Lopes de Freitas	2007	UNICAMP Pública
<i>Revista Educação e Sociedade</i> UNICAMP	As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução	Raquel Goulart Barreto	2008	UERJ Pública
<i>Educação e Sociedade</i> UNICAMP	O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise Global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento	Bob Moon	2008	The Open University Reino Unido Privada
<i>Revista Educação e Sociedade</i> UNICAMP	Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?	Luiz Fernandes Dourado	2008	UFG Pública
<i>Revista Educação Temática Digital</i> UNICAMP	Educação a distancia no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas	Klaus Schlünzen Junior	2009	UNESP Pública
<i>Revista Educação</i>	O sistema Universidade	Celso José da	2009	UFF/RJ UnB

<i>Temática Digital</i> UNICAMP	Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil	Costa Nara Maria Pimentel		Públicas
<i>Revista Educação e Sociedade</i> UNICAMP	A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares	Kátia Morosov Alonso	2010	UFMT Pública
<i>Revista Educação e Sociedade</i> UNICAMP	A formação de professores a distância como estratégia de expansão do Ensino Superior	Raquel Goulart Barreto	2010 a	UERJ Pública

Fonte: Portal ScIELO.

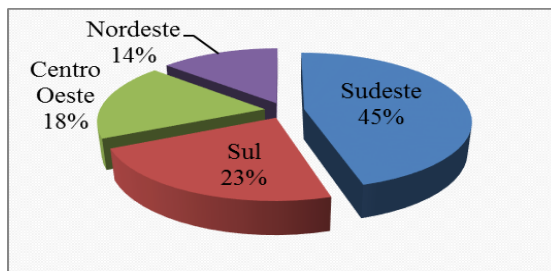
Quadro 5: Trabalhos apresentados na ANPEd 2007-2012

GT	Ano	Título	Autor	Instituição: Natureza Jurídica
GT 08 Formação de Professores	2011	Formação de professores a distância: princípios orientadores	Luis Fernando Lopes Maria de Fatima Rodrigues Pereira	UTP/Pr Pública
GT 11 Política de Educação Superior	2008	A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional	Olgaíses Maués	UFPA Pública
GT 11 Política de Educação Superior	2008	Educação a distância, tecnologias e competências no cenário da	Dirce Maria Falcone Garcia	UNIUBE MG Privada

		expansão do ensino superior: pontuando relações, discutindo fragilidades		
GT 11 Política de Educação Superior	2009	Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil	Daniela Motta de Oliveira	UFJF/MG Pública

Fonte: Site da ANPED.

Gráfico 3: Publicação do balanço de produção por região brasileira – 2007 a 2013 (%)



Como é percebido pelo gráfico acima, a maior parte dos estudos está na região Sudeste: dois são da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e um em cada uma das seguintes Universidades: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e um trabalho de autores vinculados às Universidades Veiga de Almeida (UVA) e Estácio de Sá (UNESA). Na sequência, temos a região Sul: Universidade Federal de Santa Catarina, (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Universidade de Passo Fundo (UPF/RS) e Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), cada uma com um trabalho. Depois, na região Centro Oeste: dois trabalhos vinculados a autores da Universidade Federal de Goiás (UFG), um da Pontifícia

Universidade Católica de Goiás (PUC) e um da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Por fim, o Nordeste: Universidade Federal de Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal do Pará (UFPA), um trabalho cada.

Vale considerar que um trabalho publicado na Revista *Educação Temática Digital* da UNICAMP é escrito por dois autores vinculados a instituições diferentes, UFF e UnB. Outro trabalho, publicado na revista *Educação e Sociedade*, foi escrito por Bob Moon, professor da *The Open University*, no Reino Unido. Destes autores 16 são vinculados a instituições de natureza jurídica pública e cinco a instituições de natureza jurídica privada¹¹⁸.

¹¹⁸ Nestes números estamos considerando os dois trabalhos não disponíveis na íntegra.